

ERITYISESTI MUSIIKKIA

Varhaisiän musiikinopetuksen työtapojen soveltuvuus
erityistä tukea tarvitsevien lasten parissa

Eeva-Leena Leppälä
Enni Riukulehto

Opinnäytetyö
Marraskuu 2013

Musiikin koulutusohjelma
Kulttuuriala



JYVÄSKYLÄN AMMATTIKORKEAKOULU
JAMK UNIVERSITY OF APPLIED SCIENCES



Tekijät Leppälä, Eeva-Leena Riukulehto, Enni	Julkaisun laji Opinnäytetyö	Päivämäärä 18.11.2013
	Sivumäärä 75	Julkaisun kieli suomi
		Verkkojulkaisulupa myönnetty (X)
Työn nimi ERITYISESTI MUSIIKKIA – Varhaisiän musiikinopetuksen työtapojen soveltuvuus erityistä tukea tarvitsevien lasten parissa		
Koulutusohjelma Musiikin koulutusohjelma		
Työn ohjaajat Pantsu, Leena Häkkinen, Sanna		
Toimeksiantaja Jyväskylän kaupunki, päivähoito		
<p>Tiivistelmä</p> <p>Opinnäytetyö käsittelee varhaisiän musiikinopetuksen työtapojen soveltuvuutta erityistä tukea tarvitsevien lasten kanssa toimiessa. Erityistä tukea tarvitsevien lasten määrä on lisääntynyt 2000-luvulla ja heitä osallistuu lisääntyvissä määrin myös varhaisiän musiikinopetukseen. Työn tavoitteena oli selvittää, miten varhaisiän musiikinopetuksen työtapoja voi käyttää ja mitä muita asioita varhaisiän musiikinopettajan tulee ottaa huomioon erityistä tukea tarvitsevien lasten kanssa sekä minkälaisia tavoitteita varhaisiän musiikinopetukselle voidaan asettaa, kun mukana on erityistä tukea tarvitsevia lapsia.</p> <p>Tutkimus oli luonteeltaan toimintatutkimus ja sen käytännön osa toteutettiin jyvaskyläläisessä päiväkodissa tammi- helmikuussa 2013. Käytännön osa koostui kuudesta noin 30–40 minuuttia kestävästä tuokiosta, joihin osallistui viisi lasta. Tuokiot videoitiin ja analysoitiin videoiden ja työn kirjoittajien omien kokemusten pohjalta.</p> <p>Toimintatutkimuksen perusteella varhaisiän musiikinopetuksen työtavat soveltuivat sellaisenaan myös erityistä tukea tarvitseville lapsille. Käyttökelpoisimmat työtavat olivat musiikkiliikunta, soit-taminen ja laulaminen. Erityistä tukea tarvitsevien lasten musiikinopetuksessa päätavoite on mu-siikin ilon kokeminen ja lapsen kokonaisvaltaisen kehityksen tukeminen, ei niinkään musiikillisten asioiden oppiminen. Lisäksi huomioon otettaviksi asioiksi osoittautuivat opettajan ja lasten välinen vuorovaikutus sekä avustajien lukumäärä.</p>		
Avainsanat (asiasanat) Varhaisiän musiikinopetus, Erilaiset oppijat, Erityistä tukea tarvitseva lapsi, lapset--musiikki		
Muut tiedot		



Authors Leppälä, Eeva-Leena Riukulehto, Enni	Type of publication Bachelor's Thesis	Date 18.11.2013
	Pages 75	Language Finnish
		Permission for web publication (X)
Title ESPECIALLY MUSIC – How educational methods of early childhood music education work with children with special needs		
Degree Programme Degree Programme in Music, specialization in Early Childhood Music Education		
Tutors Pantsu, Leena Häkkinen, Sanna		
Assigned by The City of Jyväskylä, Municipal Day Care		
<p>Abstract</p> <p>The thesis examined how educational methods of early childhood music education worked with children with special needs. The number of children with special needs has increased in the 21st century and so has their number as participants in early childhood music education.</p> <p>The aim of the thesis was to examine how the methods of early childhood music education could be used, what kind of factors an early childhood music teacher has to consider when working with children with special needs and what kind of goals and objectives can be set when there are children with special needs in the group.</p> <p>This thesis was implemented as action research. Its practical part took place in a day care center in Jyväskylä in January and February 2013. The practical part contained six lessons, and each lesson was 30-40 minutes long. Five children attended the lessons. Every lesson was videotaped. The video material and the teacher's experiences during the lesson were used as a basis of analysis.</p> <p>Based on the action research, the methods of early childhood education did not need any alterations. The most useful methods were moving to the music, playing and singing. The primary goal of early childhood music education for children with special need is to experience the joy of music and to support the children's overall development. A secondary goal was to teach the children the basics of music. Important aspects to be taken into account proved to be interaction between the teacher(s) and children and also the number of adults assisting the lessons.</p>		
Keywords Early childhood music education, children with special needs, children—music		
Miscellaneous		

SISÄLTÖ

1. JOHDANTO	2
2. TUTKIMISMENETELMÄT JA TIEDONHANKINTA	4
3. VARHAISIÄN MUSIIKKIKASVATUS	6
3.1 Varhaisiän musiikinopetuksen tavoitteet	7
3.2. Varhaisiän musiikinopetuksen työtapoja.....	9
4. KEHITTYVÄ 3-4 -VUOTIAS	15
4.1. Lapsen taidot 3-4 – vuotiaana	15
4.2. Lapsen musiikillinen kehitys 3-4 – vuotiaana.....	17
4.3. Musiikki lapsen kehityksen tukena.....	19
5. ERITYISTÄ TUKEA TARVITSEVA LAPSI	21
6. MUSISOIVAT MUKSUT -MUSKARIN TUTKIMINEN.....	33
6.1. Tutkimistehtävät ja projektin kuvailua	33
6.2. Tutkimuksen kohde	35
7. MUSISOIVAT MUKSUT -MUSKARIN TOTEUTUS	36
8. MUSISOIVAT MUKSUT -MUSKARIN TARKASTELUA.....	38
8.1. Varhaisiän musiikinopetuksen työtapojen toimivuus	39
8.2. Huomioon otettavia asioita erityistä tukea tarvitsevien lasten kanssa toimiessa	40
8.3. Muskarituokioiden tavoitteiden saavuttaminen.....	44
9. POHDINTA.....	47
9.1. Toimintatutkimuksen tulosten tarkastelua.....	47
9.1.1. Työtapojen toimivuus	48
9.1.2. Huomioon otettavia asioita.....	51
9.1.3. Tavoitteiden asettelusta	55
9.2. Tutkimuksen eettisyys	57
9.3. Jatkotutkimusaiheita	59
LÄHTEET.....	61
LIITTEET	67
LIITE 1: Musisoivat muksut -muskarin kausisuunnitelma.....	67
LIITE 2: Tuntisuunnitelma ja kuvaus kolmannelle Musisoivat muksut -muskarista.....	68
LIITE 3: Tuntisuunnitelma ja kuvaus viidennestä Musisoivat muksut -muskarista	72

1. JOHDANTO

Lasten oikeuksien sopimuksen mukaan jokaisella lapsella on oikeus ikänsä mukaiseen leikkiin ja virkistystoimintaan, kulttuurielämään ja taiteisiin (Yhdistyneet kansakunnat 1989, 31:1-2). Varhaisiän musiikinopetus on Lasten oikeuksien sopimuksen mukaista taide- ja kulttuuritoimintaa. Sen kautta lapsi pääsee itse tekemään ja kokemaan musiikkia leikin keinoin, saa uusia virikkeitä ja tutustuu ympäröivään kulttuuriin.

Tässä opinnäytetyössä varhaisiän musiikinopetus tuodaan erityistä tukea tarvitsevien lasten luo. Aihe on ajankohtainen, sillä tilastokeskuksen (2013) mukaan erityistä tukea saavien lasten määrä on ollut nousussa vuodesta 1995. Vuonna 2012 perusopetuksen piirissä olevista lapsista 13 % sai tehostettua tai erityistä tukea. Se on 10 % enemmän kuin 17 vuotta aikaisemmin. (SVT 2013.) Vuonna 2010 kunnallisessa päivähoidossa olevista lapsista 8 prosentilla eli noin 16 800 tytöllä tai pojalla oli asiantuntijan lausunto erityisen tuen tarpeeseen liittyen (Säkinen & Kuoppala 2011, 8). Erityistä tukea tarvitsevien lasten lisääntynyt määrä näkyy myös varhaisiän musiikinopetuksessa. Opinnäytetyö tuo näkökulmaa siihen, miten erityistä tukea tarvitsevien lasten kanssa voi varhaisiän musiikinopetuksessa toimia.

Tässä työssä erityistä tukea tarvitsevalle lapsella tarkoitetaan sellaista lasta, joka päiväkodin henkilökunnan havaintojen perusteella tarvitsee tukea jollain kehityksen osa-alueella. Lapsen tuen tarve voi olla diagnosoitu tai voi perustua pelkästään päiväkodin henkilökunnan havaintoihin ja ammattitaitoiseen arviointiin.

Varhaisiän musiikinopetusta kutsutaan myös muskariksi. Muskari on vakiintunut termi ja sitä käytetään yleisesti. Kutsumme tässä opinnäytetyössä varhaisiän musiikinopetustuokioita muskarituokioiksi.

Musiikilla on paljon hyviä vaikutuksia. Sitä voidaan käyttää tuki- tai terapiamuotona, esimerkiksi musiikkiterapiassa. Tässä työssä hyödynsimme musiikin positiivisia vaikutuksia, mutta emme kuitenkaan toimineet terapeutteina vaan varhaisiän musiikinopettajina.

Toteutimme opinnäytetyön toimintatutkimuksena. Suunnittelimme ja toteutimme erityistä tukea tarvitseville lapsille suunnatun kuuden kerran muskarikokonaisuuden, Musisoivat muksut -muskarin. Musisoivat muksut – muskari toteutettiin päiväkodissa ja siihen osallistui viisi 3-4-vuotiasta lasta, joista neljällä oli päiväkodin henkilökunnan arvion mukaan erityisten tuen tarve. Käytännön toteutuksen pohjaksi etsimme aiheesta teorialietoa. Teorian ja käytännön kokemusten pohjalta tutkimme aihetta kolmesta eri näkökulmasta: Miten varhaisiän musiikinopetuksen työtapoja voidaan käyttää, kun muskarissa on erityistä tukea tarvitsevia lapsia? Mitä varhaisiän musiikinopettajan tulee ottaa huomioon erityistä tukea tarvitsevien lasten kanssa toimimisessa? Minkälaiset varhaisiän musiikinopetuksen tavoitteet tukevat parhaiten erityistä tukea tarvitsevan lapsen kehitystä?

Tämän työn tekeminen ja erityistä tukea tarvitsevien lasten kanssa toimiminen on laajentanut näkökulmaamme varhaisiän musiikinopettajina. Ammattitaitomme ja osaamisemme ovat kehittyneet näiden uusien rikkaiden kokemusten myötä. Oivalsimme, että varhaisiän musiikinopetuksella on suurempi vaikutus lapseen, kuin oivalsimme uskoneet.

2. TUTKIMISMENETELMÄT JA TIEDONHANKINTA

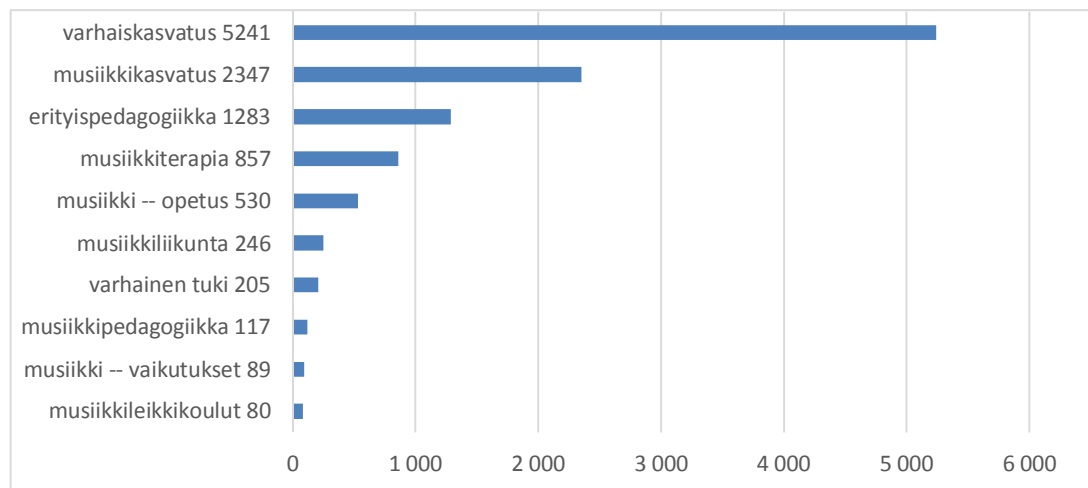
Laadullinen tapaustutkimus on tutkimus, jossa kerätään tietoa yhdestä, tarkasti valitusta lähteestä. Saatu informaatio analysoidaan lähdekirjallisuuden ja omien kokemusten avulla. Tarkoituksena on ymmärtää paremmin tutkittavaa ilmiötä. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 20; Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2009, 134; Eskola & Suoranta 2008, 18.) Toimintatutkimus on laadullisen tutkimuksen alalaji, jossa tutkiminen keskittyy johonkin tiettyyn ryhmään jonain tiettyinä aikana tietyssä paikassa. Tutkija on itse toiminnassa aktiivisesti mukana ja pyrkii ratkaisemaan jonkin ongelman yhdessä tutkimukseen osallistuvien kanssa - päämääränä on muutos parempaan, niin tutkijan kuin osallistujienkin kannalta (Eskola & Suoranta 2008, 126–129; Tuomi & Sarajärvi 2009, 40–41).

Opinnäytetyömme on luonteeltaan laadullinen tapaustutkimus - käytännön osassa keräsimme tietoa vain yhdestä, tarkasti valitusta lähteestä (Muisoivat muksut - muskari) ja analysoimme saatua tietoa lähdekirjallisuuden ja omien kokemuksiemme kautta. Tarkoituksenamme oli ymmärtää paremmin tutkittavana olevaa aihetta ja lisäksi kehittää omaa osaamistamme ja tuoda musiikin iloa niille lapsille, jotka muskariin osallistuivat. Näiden piirteiden takia tutkimuksemme muistuttaa myös toimintatutkimusta.

Laadulliselle tutkimukselle ja siten myös toimintatutkimukselle tyypillisiä aineiston keruutoteoia ovat haastattelu ja vapaa toiminnan havainnointi ilman etukäteen asetettuja mittareita (Tuomi & Sarajärvi 2009, 71; Hirsjärvi ym. 2009, 164). Musisovissa muksuissakin käytimme näitä metodeia, haastattelimme aikuisia osanottajia sekä havainnoimme muskarin tapahtumia sekä tapahtumahetkellä että jälkikäteen videolta. Luotimme omiin havaintoihimme emmekä luoneet erityisiä mittareita mitatamaan esimerkiksi työtapojen toimivuutta.

Tiedonhankinnasta

Haimme opinnäytetyötämme varten tietoa pääasiassa sähköisesti. Hakusanoiksi valitsimme vesa-verkkosanaston yleistä suomalaista asiasanastoa ja musiikin asiasanastoa apuna käyttäen seuraavat sanat tai sanaparit: musiikkiterapia, musiikkikasvatus, musiikkipedagogiikka, erityispedagogiikka, varhaiskasvatus, varhainen tuki, musiikki – opetus, musiikki – vaikutukset, musiikkileikkikoulut ja musiikkiliikunta. Lisäksi valitsimme vain sellaisia teoksia, jotka on julkaistu noin kymmenen vuoden sisällä, eli käytännössä vuoden 2003 jälkeen. Näillä hakusanoilla ja vuosikriteereillä haimme artikkeleita Jyväskylän ammattikorkeakoulun Nelli-portaalista 26 eri aineistosta, joihin kuuluivat muun muassa Aleksis, Melinda, EBSCO ja ebrary. Haun tulokset on esitelty alla olevassa kuviossa:



KUVIO 1: Hakutulokset. Luku hakusanan perässä kertoo tulosten määrän.

Kaikilla hakusanoilla löytyi artikkeleita ja tutkimuksia melko runsaasti. Varhaiskasvatuksesta löytyi kaikkein eniten, toiseksi eniten löytyi musiikkikasvatus-aiheisia lähteitä (kuvio 1). Näistä kuitenkin vain murto-osa oli opinnäytetyömme kannalta relevantteja lähteitä, joten jouduimme tekemään tarkentavaa hakua yhdistelemällä hakusanoja. Haimme myös hakusanojen englanninkielisillä käännöksillä, joilla löytyi myös paljon lähteitä, etenkin lasten musiikillisesta kehityksestä ja musiikin vaikutuksista lapseen.

3. VARHAISIÄN MUSIIKKIKASVATUS

Nykymuotoisessa suomalaisessa varhaisiän musiikinopetuksessa on nähtävissä vaikutteita neljältä eri musiikkipedagogilta, joita ovat Kodály, Jaques-Dalcroze, Orff ja Suzuki (Ruokonen 2011, 127). Varhaisiän musiikkikasvatus on tavoitteellista ryhmäopetusta (Opetushallitus 2002, 16). Opetuksen kohderyhmää ovat 0-8 -vuotiaat lapset ja sitä järjestävät musiikkioppilaitosten lisäksi paikkakunnasta riippuen kunnat, seurakunnat ja erilaiset järjestöt (Marjanen 2005a, 61–62). Opetusta annetaan yleensä 30–90 minuuttia viikossa riippuen muun muassa lapsen iästä. Yhdessä ryhmässä on tavallisesti enintään kymmenen lasta. Opetukseen pyritään ottamaan kaikki halukkaat eikä pääsykokeita järjestetä. (Suomen musiikkioppilaitosten liitto ry 2007b.)

Koko muskarialasta käytetään yleisesti montaa eri termiä. Muskarissa on kyse joko varhaisiän musiikkikasvatuksesta tai varhaisiän musiikinopetuksesta, riippuen hieman puhujasta. Esimerkiksi Varhaisiän musiikinopettajat ry puhuu varhaisiän musiikinopetuksesta, joka tapahtuu musiikkileikkikouluissa (Varhaisiän musiikin opettajat ry, 2011) kun taas Suomen musiikkioppilaitosten liitto (2007a) käyttää termiä varhaisiän musiikkikasvatus.

Vaikka varhaisiän musiikkikasvatus ja –opetus mielletään yleisesti synonyymeiksi, on käsitteillä kuitenkin eroa. Ero on sama kuin kasvatus ja opetus - käsitteilläkin. Kasvatuksen tavoitteena on muokata lasta tai aikuista kokonaisvaltaisesti haluttuun suuntaan. Opetus on osa kasvatusta. Opetuksen tavoitteena on välittää uusia tietoja ja taitoja - saada aikaan oppimista. Käytämme tässä opinnäytetyössä varhaisiän musiikinopetus - termiä, koska Musisoivat muksut -muskarissa lapsille asetetut tavoitteet olivat suurimmaksi osaksi oppimistavoitteita.

Koska työssämme on kyse erityistä tukea tarvitsevista lapsista, jouduimme pohtimaan varhaisiän musiikinopetuksen ja musiikkiterapian eroavaisuutta. Varhaisiän

musiikinopetus ja musiikkiterapia ovat molemmat tavoitteellista toimintaa, jossa hyödynnetään musiikin vaikutuksia ihmiseen. Kuitenkaan varhaisiän musiikinopetus ei ole musiikkiterapiaa. Vaikka varhaisiän musiikinopetuksessa musiikilla voi olla muita kuin puhtaasti musiikillisia tavoitteita, esimerkiksi musiikin käyttäminen motorian kehityksen tukena, on musiikilla aina myös itseisarvoa. Musiikkiterapiassa musiikkia käytetään vain välineenä. Musiikkiterapiassa musiikin hyvät, parantavat ominaisuudet valjastetaan terapiatarkoituksiin, eli hoitamaan, kuntouttamaan tai ennaltaehkäisemään fyysistä tai psyykkistä häiriötä (Ahonen 1997, 30–31).

3.1 Varhaisiän musiikinopetuksen tavoitteet

Suomalainen varhaisiän musiikinopetus on tavoitteellista toimintaa ja sitä ohjaa taiteen perusopetuksen yleisen oppimäärän opetussuunnitelma. Taiteen perusopetuksen yleisen oppimäärän opetussuunnitelman perusteet esittelevät varhaisiän musiikinopetuksen tavoitteet seuraavasti:

Varhaisiän musiikinopetuksen tavoitteena on, että lapsi saa musiikillisia elämyksiä, valmiuksia ja taitoja, jotka muodostavat pohjan hyvälle musiikkisuhdelle ja myöhemmälle musiikkiharrastukselle. Lapsi kehittyy kuuntelemaan ja kokemaan musiikkia sekä ilmaisemaan itseään musiikin keinoin. Musiikin elementit – rytmi, muoto, harmonia, melodia, dynamiikka ja sointiväri – muodostavat opetuksen keskeisen sisällön. Elämysten avulla, leikin keinoin harjaannutetaan lapsen musiikillista muistia ja musiikin kuunteluvalmiuksia sekä tuetaan hänen kognitiivista, emotionaalista, motorista ja sosiaalista kehitystään. (Opetushallitus 2005, 9.)

Opetussuunnitelman perusteissa varhaisiän musiikinopetuksen osalta korostetaan elämysten ja leikin kautta oppimista. Tavoitteena on, että lapselle muodostuisi hyvä musiikkisuhde ja että lapsi oppisi ilmaisemaan itseään musiikin avulla. Keskeistä opetuksessa on myös se, että lapselle kehittyisi sellaiset musiikilliset tiedolliset ja taidolliset valmiudet, jotka antavat hyvän pohjan myöhemmälle musiikin harrastamiselle. Lisäksi opetussuunnitelman tavoitteissa puhutaan lapsen kokonaisvaltaisen kehityksen tukemisesta elämysten ja leikin keinoin. (Opetushallitus 2005, 9.)

Suomen musiikkioppilaitosten liitto ry (2007a) määrittelee varhaisiän musiikinopetuksen tavoitteelliseksi toiminnaksi, jonka tavoitteena on tukea lapsen kehitystä kokonaisvaltaisesti musiikin keinoin. Yhdistys jakaa lapsen kokonaisvaltaisen kehityksen tuen neljään eri osa-alueeseen, emotionaaliseen, sosiaaliseen, kognitiiviseen ja motoriseen kehitykseen. Usein mukaan liitetään myös esteettiset tavoitteet (Ruokonen 2009, 27).

Ruokonen (2009, 22) on pohtinut esteettisten tavoitteiden lisäksi yleisiä varhaisiän musiikinopetuksen tavoitteita. Hänen mukaansa varhaisiän musiikinopetuksen tavoitteena on tukea lapsen kokonaiskehitystä ja edistää lapsen oppimisedellytyksiä. Aiemmassa artikkelissaan Ruokonen (2001, 123) jakaa lapsen kehityksen tukemisen kolmeen eri osa-alueeseen, jotka noudattelevat myös edellä mainittua Suomen musiikkioppilaitosten liiton jakoa. Ruokosen mukaan osa-alueet ovat kognitiivinen, sosioemotionaalinen ja psykomotorinen kehitys. Näiden lapsen kehityksen tukemiseen tähtäävien tavoitteiden takana ovat Marjasen (2011, 391) mukaan vuoden 1980 Päivähoidon kasvatustavoitteet ja Lahdeksen (1997) teoksessaan Peruskoulun uusi didaktiikka esittämä kolmijako kognitiiviseen, affektiiviseen ja psykomotoriseen alueeseen.

Kognitiivisella kehityksellä tarkoitetaan lapsen muistin, ajattelun, kielen, ympäristön havaitsemisen ja oppimisen kehitystä (Vilén ym. 2007, 144). Kognitiiviseen kehitykseen kuuluu, että lapsi oppii tietämään asioita eri aiheista ja soveltamaan yleistä tietoa yksittäistapauksiin. (Nurmi, Ahonen, Lyytinen, Lyytinen, Pulkkinen & Ruoppila 2006, 21.)

Lapsen sosiaalinen kehitys ja persoonallisuuden kehitys ovat hyvin lähellä toisiaan ja niitä on välillä mahdotonta erottaa toisistaan (Vilén ym. 2007, 156). Sosiaalinen kehitys on lapsen vuorovaikutustaitojen ja siten ryhmään sopeutumisen harjoittelua ja sosioemotionaalinen kehitys tarkoittaa, että mukana on tunteita. Sosioemotionaalista kehitystä voidaan tukea tukemalla lapsen vuorovaikutustaitojen kehittymistä,

sosiaalisten suhteiden kehitystä ja tunneperäisen käyttäytymisen hallintaa. (Nurmi ym. 2006, 183, 185.)

Motoriikka tarkoittaa lapsen taitoa liikkua. Motorinen kehitys on siis uusien liikkumistaitojen opettelua. (Nurmi ym. 2006, 183, 26.) Psykomotoriikassa harjoitellaan motorian ja mielen yhdistämistä, tavoitteena on tukea lapsen persoonallisuutta liikunnan avulla (Suomen Psykomotoriikkayhdistys 2010).

Ruokonen (2009, 22) avaa artikkelissaan varhaisiän musiikinopetuksen tavoitteita hieman eri tavalla. Hänen mukaansa varhaisiän musiikinopetuksen tarkoituksena on edellä mainittujen kokonaisvaltaisen kehityksen tukemisen ja oppimisedellytyksien edistämisen lisäksi luoda musiikillinen oppimisympäristö, jossa lapsi saa musiikillisia elämyksiä sekä onnistumisen ja oppimisen kokemuksia. Ruokosen mukaan musiikkikasvatuksen tehtävä on tukea kotien kasvatusvastuuta ja ”tasoittaa erilaisista taustoista johtuvia kokemuseroja yksilöllisellä tavalla”. Samalla lasta herkistetään kuuntelemaan ja rohkaistaan ja kehitetään hänen musiikillista itseilmaisuaan.

Musiikillisista tavoitteista Ruokonen nimeää lapsen musiikillisen ajattelun kehittämisen yhdeksi tärkeimmistä. Musiikillisen ajattelun kehittäminen tapahtuu antamalla lapselle musiikillisia kokemuksia, leikkejä ja mahdollisuus oivaltaa itse. (Ruokonen 2009, 23–24.) Muut tavoitteet kietoutuvat musiikillisten tavoitteiden ympärille ja niiden avulla tuetaan musiikillisten tavoitteiden saavuttamista (Marjanen 2011b, 391).

3.2. Varhaisiän musiikinopetuksen työtapoja

Suomalainen varhaisiän musiikinopetus pohjaa osaltaan saksalaisen säveltäjän Carl Orffin pedagogisiin näkemyksiin (Ruokonen 2011, 127). Orff-pedagogiikan lähtökohdiana on oppilas ja oppimisprosessi on vuorovaikutteinen. Oppiminen tapahtuu kokielun ja elämyksen kautta myös muilta oppien. Orff-opetusprosessissa käytetään

erilaisia työtapoja, jotka ovat liike ja tanssi, puhe ja laulu, soitto, kuuntelu, integrointi muihin taiteisiin sekä improvisointi ja ilmaisu. (Perkiö 2010, 28–29.)

Suomalaiseen varhaisiän musiikinopetukseen ovat vaikuttaneet näkemyksillään myös musiikkipedagogit Shinichi Suzuki ja Zoltán Kodály. Suzuki, joka tunnetaan erityisesti varhaisen soitonopetuksen pedagogiikan kehittäjänä, on korostanut kuuntelukasvatuksen ja elävän musiikin, eli soiton merkitystä musiikinopetuksessa. Kodály puolestaan on korostanut laulamisen ja äänileikkien tärkeyttä. Ikään sopivan lauluvaraston kartuttaminen on tärkeää Kodály-pedagogiikassa. Varhain omaksuttu lauluvarasto ja sitä kautta musiikillinen ymmärtäminen edesauttavat myöhempää musiikillista oppimista. (Ruokonen 2011, 122, 127–129.)

Émile Jaques-Dalcrozen kehittämä Dalcroze-pedagogiikka on myös osa suomalaista varhaisiän musiikinopetusta (Ruokonen 2011, 127). Dalcroze-pedagogiikassa korostetaan musiikin kokonaisvaltaista ja kehollista oppimista musiikkiliikunnan kautta (Juntunen 2004). Opetustilanteessa oppilaat toteuttavat kuulemansa musiikin liikkuen erilaisia liikkeitä käyttäen. Oppilaiden oma luovuus ja kekseliäisyys pyritään aktivoimaan ja ilolla on suuri merkitys oppimisprosessissa. Oppiminen tapahtuu omien kokemusten kautta osana ryhmää. (Juntunen 2010b, 18.)

Taiteen perusopetuksen yleisen oppimäärän opetussuunnitelman perusteissa (Opetushallitus 2005, 9) mainitaan ”elämykset ja leikki”, joiden avulla pyritään musiikin oppimiseen. Taiteen perusopetuksen laajan oppimäärän opetussuunnitelman perusteissa todetaan samaa. Niissä varhaisiän musiikinopetuksen osalta korostetaan musiikin oppimista elämyksien avulla, leikin keinoin. (Opetushallitus 2002, 9, 16.) Myös Orff- ja Dalcroze-pedagogiikassa ja korostetaan elämyksellisyyttä sekä leikin kautta oppimista (Juntunen 2010b, 23–24; Perkiö 2010, 28). Leikki on lapsen toiminnalle tunnusomaista (Kalliala & Tahkokallio 2001, 33). Musiikin tulisi olla lapselle osa leikinomaisia elämyksiä (Ruokonen 2011, 123). Leikinomaisuus on keskeistä

varhaisiän musiikinopetuksessa, mutta sitä ei ole nimetty erikseen omaksi työtavakseen (Opetushallitus 2002, 16).

Taiteen perusopetuksen laajan oppimäärän opetussuunnitelmassa määritellään varhaisiän musiikinopetuksen työtavoiksi laulaminen, loruileminen, musiikkiliikunta, soittaminen ja musiikin kuunteleminen. Lisäksi opetussuunnitelmassa mainitaan taiteiden välinen integrointi, jota voidaan toteuttaa kirjallisuuden, kuvataiteiden, tanssin ja draaman työtapoja käyttäen musiikkiin yhdistäen. (Opetushallitus 2002, 16.)

Laulaminen

Laulaminen on yksi monipuolisimmista yksilöllisen ilmaisun välineistä. Laulun kehittymisen tukeminen onkin hyvin tärkeää ja sille tulisi antaa aikaa ja huomiota. (Kivelä-Taskinen & Setälä 2006, 10.) Äänenkäyttöön ja laulamiseen liittyvät myös puhe ja erilaiset lorut. Rytmikkään, selkeän ja intonaatioltaan vaihtelevan puheen - jollaisia lorut ja lapselle suunnattu puhe usein ovat - on todettu auttavan lasta hahmottamaan kielen ominaispiirteitä ja erottamaan puheesta tärkeät sanat (Laalo & Kunnari 2004, 92; Perkiö 2010, 29).

Äänen korkeuksien ja äänenvärien tunnistamisen opetteleminen ovat laulamisen lähtökohtia. Erilaiset äänileikit ja -harjoitukset ovat avuksi sävyjen ja melodioiden tunnistamisessa. Lauluohjelmistoa voivat olla muun muassa yksinkertaiset laulut, jotka koostuvat vain muutamasta sävelestä sekä monenlaiset melodiset laulut eri aikakausilta ja eri kulttuureista. (Perkiö 2010, 29.) Myös kansanlaulut, kuten läntiset säkeistölaulut, Lapin joiut, kalevalainen lauluperinne, rekilaulut, uudemmat kansansävelet sekä maailmanmusiikin helmet ovat keskeisiä lapsen musiikillisessa kasvussa ja näin ollen oivallista oppimateriaalia (Kivelä-Taskinen & Setälä 2006, 10). Lauluja voidaan opetella jäljittelemällä ja kaikumenetelmällä sekä sanarytmin kautta. Lisäksi voidaan käyttää erilaisia graafisia apuvälineitä, kuten piirtämällä melodian kaarrokset tai seuraamalla melodiaa ja äänen korkeutta sormella tai kädellä. (Kaisto, Muhonen & Peltola 2011, X-XI.)

Soittaminen

Soittamisessa yhdistyvät musiikin peruselementit: melodia, rakenne, dynamiikka, äänilähde tai sointiväri ja harmonia (Wylie n.d., 45). Soittaminen onkin yksi musiikin tuottamisen perusmenetelmistä. Erilaisten äänien kuuntelu ja niiden tuottamisen kokeilu ovat soittamisen lähtökohtana. Kokeilemisen ja ympäristön äänien havainnoimisen kautta opetellaan erottamaan äänenvärejä ja erilaisia soittotapoja. (Perkiö 2010, 29.) Soittaminen voi olla säestävää tai luovaa ja keksivää. Säestävässä soittamisessa perussykkeen opetteleminen ja sen ylläpitäminen on tärkeää. Myös melodian ja harmonian soittamisen opettelu liittyvät säestävään soittamiseen. Luovassa ja keksivässä soittamisessa pääpaino on tutkivalla ja kokeilevalla soittamisella. Minkälaisia ääniä saadaan aikaan erilaisista soittamista ja millä eri tavoilla voidaan yhtä soitinta soittaa? Myös äänirunojen ja -tarinoiden säestäminen liittyvät luovaan ja keksivään soittamiseen. (Kaisto ym. 2011, XII-XIII.)

Varhaisiän musiikinopetuksessa käytetään erilaisia soittimia, jotka jaotellaan keho-, rytm-, ja melodiasoittimiin (Marjanen 2005a, 62). Rytmisoittimia ovat esimerkiksi rytmikapulat ja käsirumpu. Melodiasoittimia ovat muun muassa kantele sekä sävellaatat ja -palat. Kehosoittimena toimii oma keho, jota voidaan soittaa eri paikoista monella eri tavalla, esimerkiksi taputtaen. Sanat ja lorut auttavat soittamiseen liittyvien rytmien harjoittelussa ja omaksumisessa (Kivelä-Taskinen 2008, 79). Ruokonen (2009, 24) toteaaakin musiikinopetukseen liittyvien erilaisten loru- ja runojen, riimien ja laulujen auttavan lasta hahmottamaan sykettä ja sana- ja melodiarytmejä.

Kuunteleminen

Kuunteleminen on musiikin peruslähtökohta ja keskeinen tekijä esteettisen kasvun kannalta. Kuuloärsykkeet vaikuttavat keskushermoston kautta mielentilaan, minkä takia on tärkeää ohjata kuuntelutottumuksia. Kuunteleminen on kokonaisvaltaista toimintaa, mutta opettaja voi halutessaan painottaa jotain kuuntelemisen tavoitealuetta - kognitiivista, affektiivista tai psykomotorista. Kognitiivisesti painotetussa kuuntelussa keskitytään havainnoimaan musiikkia, affektiivisessa kuuntelussa

herätellään kiinnostusta musiikkiin ja arvioidaan musiikkia sisäisesti. Psykomotorisessa kuuntelussa keskitytään seuraamaan ohjeita tai luovaan ilmaisuun eri tavoilla. (Aho, Harinen & Perkiö 2009, 167.)

On olemassa myös toisenlainen jako kuuntelutapoihin. Kaisto ym. (2011, XVI) jakavat kuuntelun luovaan, tarkkaavaiseen ja keskittyneeseen, sisäiseen ja rentouttavaan kuuntelemiseen. Luovassa kuuntelussa musiikin herättämiä mielikuvia ja tunnelmia ilmaistaan eri tavoin, esimerkiksi liikkuen, tanssien tai piirtäen. Tarkkaavaisessa ja keskittyneessä kuuntelussa pyritään analysoimaan ja arvioimaan kuultua, tarkkailemaan ja tunnistamaan musiikin eri elementtejä (rytmi, tempo, äänenvoimakkuus, äänenväri jne.). Sisäisessä kuuntelussa musiikki tai laulu pyritään kuulemaan vain oman pään sisällä, esimerkiksi ensin lauletaan laulun alku yhdessä, sitten jatketaan hiljaisesti mielessä, jonka jälkeen jatketaan yhdessä ääneen laulaen. Rentouttavassa kuuntelussa keskitytään vain olemaan, ei tarvitse tehdä mitään tai analysoida kuultua mitenkään.

Musiikkiliikunta

Musiikkiliikunnassa musiikki yhdistetään liikkeeseen, jolloin oppiminen tapahtuu keuhollisten kokemusten kautta. Musiikkiliikunnan avulla oppiminen on hyvin kokonaisvaltaista ja vahvistaa kehon ja mielen yhteyttä, sillä toiminta yhdistää eri aistitoimintoja, havaintoja, toimintaa, kuuntelua, tunteita ja ajattelua. Tavoitteena onkin koko kehon aktivointi, jotta oppilas voi aistia, vastaanottaa ja sisäistää musiikkia. Musiikkiliikunta on yksi monipuolisimmista varhaisiän musiikinopetuksen työtavoista. Siinä yhdistyvät kuuntelu, laulaminen, kehon liike ja oma keksintä. (Juntunen 2010a, 11.) Musiikin mukana voidaan liikkua monella eri tavalla, esimerkiksi kävellen, juosten, hyppien tai ryömien. Liikkeen laatua ja tilan käyttöä voidaan myös muuttaa ja kokeilla eri tavoilla, esimerkiksi liikkuen kevyesti, raskaasti tai sulavasti. (Perkiö 2010, 29.) Liikkuminen voi olla joko ohjattua tai keksivää, liikkeen improvisointia (Kaisto ym. 2011, IX).

Taideintegraatio

Musiikin integroiminen muihin taiteiden tai opetuksen alueisiin on ominaista varhaisiän musiikinopetukselle (Marjanen 2011a, 393). Kun puhutaan taideintegraatios- ta varhaisiän musiikinopetuksessa, sillä tarkoitetaan kuvataiteen, tanssin, sanatai- teen, teatterin tai draaman yhdistämistä ja sisällyttämistä varhaisiän musiikinopetuk- seen (Opetushallitus 2002, 16). Taideintegraatio ei välttämättä ole yksittäinen var- haisiän musiikinopetuksen työtapana, vaan se mahdollistaa monia päällekkäisiä proses- seja ja useiden työtapojen käyttöä, jotka voivat ylittää taiteiden välisiä rajoja. (Man- sikkakorpi 2009, 12.) Taideintegraatio onkin jatkuvasti läsnä varhaisiän musiikinope- tuksessa. Taideintegraatio on niin tärkeä osa varhaisiän musiikinopetusta, että se muodostaa elämysten ja prosessien kanssa pohjan koko varhaisiän musiikkikasvatuk- selle. (Marjanen 2005b, 162.)

Improvisointi

Improvisointi ei varsinaisesti ole yksittäinen työtapana, vaan se liittyy kaikkiin varhaisiän musiikinopetuksessa käytettyihin työtapoihin. Yksi varhaisiän musiikinopetuksen ta- votteista on antaa lapselle mahdollisuus ja valmiudet ilmaista itseään ja omaa luo- vuuttaan. Opettajan rooli onkin johdattaa lapsi hänen oman luovuutensa ja ilmaisun- sa lähteille. Improvisointi on oleellinen keino sen saavuttamiseksi. (Perkiö 2010, 28– 29.) Marjanen (2011a, 393–394) esittelee artikkelissaan Hurskaisen näkemyksen im- provisoinnista, jonka mukaan se on yksi varhaisiän musiikinopetuksen perustyöta- voista, ja että se tulisi sisällyttää kaikkeen toimintaan. Marjanen kuitenkin toteaa, että hänen mielestään improvisointi ilmenee pikemminkin varhaisiän musiikinope- tukselle ominaisena toimintana, joka toteutuu kaikkea toimintaa läpäisevänä työtö- teena, ei erillisenä työtapana. Juntusen (2010b, 22) mukaan improvisoida voi liikku- en, laulaen ja/tai soittaen. Opettaja rohkaisee lasta kokeilemaan erilaisia tapoja il- maista itseään ja musiikkia. Mitä enemmän lapsi oppii improvisoimisen periaatteita ja uskaltautuu kokeilemaan uutta, sitä vähemmän hän pelkää virheiden tekemistä.

4. KEHITTYVÄ 3-4 -VUOTIAS

Lasten kanssa työskentelevän on hyvä olla selvillä siitä, minkälaista kehityskautta kyseiset lapset ovat parhaillaan käymässä läpi. Lapsen kehityksestä on monia teorioita, joiden pohjalta on mahdollista ottaa ikäryhmä paremmin huomioon, niin tuokioiden suunnitteluvaiheessa kuin käytännön toteutuksen aikanakin. Toisaalta niiden valossa on myös helpompaa paikallistaa lasten erityistarpeita tai kehityksen viivästyksiä. Rajasimme lasten kehitysteorioiden tarkastelun koskemaan muskareihimme osallistujien ikäryhmää, eli kolmatta ja neljättä ikävuotta.

4.1. Lapsen taidot 3-4 – vuotiaana

Kolmivuotiaan lapsen karkeamotoriset taidot alkavat olla jo kehittyneet. Kolmivuotias elää liikkumisen perustaitojen harjoitteluvaihetta, joka kestää koko leikki-iän. Tämän vaiheen aikana lapsi oppii käyttämään lihaksiaan monipuolisesti. Hyppiminen kahdella jalalla, kolmipyöräisellä ajo ja portaissa kulku vuoroaskelin alkavat onnistua. Hienomotoriikkakin kehittyy, lapsi oppii muun muassa laittamaan napin kiinni. (Vilén, Vihunen, Vartiainen, Sívén, Neuvonen & Kurvinen 2007, 141, 144.)

Lapsi ottaa mallia liikkeisiinsä ympärillä olevilta ihmisiltä, niin lapsilta kuin aikuisilta. Kolme- neljävuotias lapsi alkaa jo keksiä omia liikkeitä ja käyttää luovuuttaan. Liikkeissä ei ole vielä havaittavaa syklisyyttä tai jatkumoa, vaan varsinkin nopeat liikkeet ovat pyrähdysten kaltaisia. Nelivuotiaaksi asti lapsi harjoittelee liikkeiden suuntia, muotoja, tasoja ja liikkeen nopeutta ja suoritustapaa. (Kivelä-Taskinen 2008, 75.)

Kolmevuotias lapsi on kiinnostunut uusista taidoista ja kyselee paljon. Lapsi jaksaa keskittyä hieman pidempään kuin nuorempana, vaikka tarvitseekin vielä paljon aikuisen tukea. Tämän ikäinen lapsi oppii noin kymmenen uutta sanaa päivässä ja käyttää lauseita, jotka ovat 3-5 sanan mittaisia. Lapsi osaa taivuttaa verbejä persoonamuotojen mukaan (minä soitan, hän soittaa) ja käyttää aikamuotoja (minä soitin).

Komparatiivin käyttö onnistuu, kun vertailtavia asioita on kaksi (rytmimuna on pienempi ja kitara isompi soitin). (Vilén ym. 2007, 144–146.) Neljävuotiaana lapsi oppii käyttämään esineiden sijaintia ilmaisevia sanoja ja ymmärtää mitä tarkoittaa esineen etu-, taka-, ylä- ja alapuoli (Nurmi ym. 2006, 42).

Äänteiden kehityksen kannalta 3-4 -vuotias elää fonologisen viimeistelyn kautta, jolloin harjoitellaan viimeisimpien konsonanttien ja niiden yhdisteiden muodostamista. Hankalimmat opeteltavat äänteet ovat r ja s, jotka opitaan hallitsemaan viimeisinä. Viisivuotiaista 32 prosentilla on s tai r -virheitä, joten luonnollisesti niitä esiintyy myös 3-4 -vuotiailla. Kouluikään mennessä virheet kuitenkin yleensä häviävät ja kaikki äänteet ovat erotettavissa toisistaan, eli lapsen puhe on selkeää. (Savinainen-Makkonen & Kunnari 2004, 110.)

Kolmevuotias lapsi on itsenäinen pieni persoona, jolla on jo käsitystä omasta itsestään ja kyvyistään. Käsitys on tosin vielä muotoutumassa, joten lapsi saattaa vaikuttaa välillä itsenäiseltä ja osaavalta ja välillä taas taantua lähes vauvan tasolle. Tämän ikäiselle tyypillistä on vanhempien haastaminen ja uhmaaminen, josta saatujen kokemusten perusteella lapsi oppii vähitellen yhä paremmin tekemään tavoitteen säätelyä yhteistyötä aikuisten kanssa. Tavoitteen säätely yhteistyö tarkoittaa sitä, että lapsi muuttaa toimintatapojaan sen mukaan, mitä hän haluaa saavuttaa. Jos lattialla raivoamalla ei saa tahtoaan läpi, tajuaa kolmevuotias vähitellen muuttaa taktiikkaa. (Sinkkonen 2001, 23–27.)

Lapsen sosiaalisten taitojen kehitys on nopeaa kolmen ja kuuden ikävuoden välillä. Ympäristön hahmottaminen paranee ja kielen kehittyminen avaa uusia vuorovaikutusmahdollisuuksia. Rooli- ja mielikuvitusleikit muiden lasten kanssa ovat tärkeitä, sillä niissä pääsee harjoittelemaan vuorovaikutustaitoja, abstraktia ajattelua ja kieltä. Ensimmäiset ystävyssuhteet solmitaan tämän ikäkauden aikana ja samalla lapsi oppii arvioimaan oman käyttäytymisensä seurauksia. (Nurmi ym. 2006, 54.)

4.2. Lapsen musiikillinen kehitys 3-4 – vuotiaana

Noin neljä-viisivuotias lapsi alkaa jo erottaa laulamisen puhumisesta (Campbell & Scott-Kassner 1994, 127). Aluksi lapsi saattaa luulla, että puhe- ja lauluääni muodostetaan samalla tavalla, jolloin ”laulaminen” eroaa vain vähän puheesta ja melodiaa tai muuta musiikillista muotoa on vaikea laulusta hahmottaa. Aikuisen laulua kuuntelemalla lapsi kuitenkin vähitellen oppii näiden kahden äänenmuodostustavan eron – aivan kuten hän on oppinut puhumaankin. (Gordon 2003, 6-7.) Lauluääni on usein hiljainen ja hento, mutta lapsen innostuessa ääni saattaa muuttua kiinteämmäksi ja huudon kaltaiseksi. Lapsen ääniala on laaja, mutta tarkasti laulaminen on mahdollista vain noin kvintin d_1 - a_1 alueelta. (Campbell & Scott-Kassner 1994, 127–129.)

Samaan aikaan lauluäänen muodostamisen oppimisen kanssa tapahtuu yleinen musiikillisen saman- tai erilaisuuden huomaamisen oppiminen, eli lapsi alkaa verrata omaa musisointiaan toisiin. Vähitellen hän oppii myös mukauttamaan omaa suoritustaan muiden suorituksiin ja ottamaan muista mallia. (Gordon 2003, 44–45.) Uuden laulun opetteleminen tapahtuu Campbellin & Scott-Kassnerin (1994, 129) mukaan viiden välivaiheen kautta: rytmi, sanat, suurpiirteinen melodia, tarkempi melodia ja lopuksi laulun tonaliteetin oppiminen. Nämä vaiheet käydään läpi imitoimalla mallia, esimerkiksi opettajaa. Welshin (2009, 317) mukaan laulun opetteleminen helpottuu, jos laulun melodia opetellaan ensin ilman sanoja, esimerkiksi laulamalla vain yhdellä vokaalilla.

Lapsuuteen kuuluu tuttujen laulujen lisäksi spontaani laulu. Kolmevuotiaan spontaani laulu koostuu usein tuttujen laulujen pätkistä ja omasta improvisaatiosta. Laululla voidaan säestää liikettä tai vaikka korostaa leikin dramatiikkaa. Neljä-viisivuotias lapsi osaa erottaa iloisen ja surullisen laulun toisistaan ja myös keksiä sellaisia itse. Laulusa heijastuu lapsen käsitys tonaliteetista, joka kasvaa iän karttuessa. Sävelpuhtaus ja laulun tarkkuus kasvavat iän mukana, järjestyksessä pienemmästä suurempaan:

ensin opitaan laulamaan tarkasti laulun yksittäinen fraasi, myöhemmin koko laulu. (Welsh 2009, 314–316.)

Rytmitajun toinen herkkyyksikausi alkaa noin neljän ja puolen vuoden iässä. Monet liikkeet, kuten hidas kävely, varsahyppy, laukka ja vuorohyppely alkavat onnistua musiikin sykkeen tahtiin. Rytmin mukana juokseminen ei tämän ikäisiltä lapsilta vielä onnistu. Samaan aikaan kehittyvät improvisaatiotaidot. Lapsi alkaa esimerkiksi itse keksiä, mikä liike sopisi musiikkiin tai millä eri tavalla jotain soitinta voi soittaa. (Kivelä-Taskinen 2008, 77.)

Yleisen käsityksen mukaan soiton opettelu kannattaa aloittaa mahdollisimman varhain. Tämä onkin hyvä yleisperiaate, kun otetaan lapsen fyysinen ja psyykinen kehitys huomioon. (McPherson & Davidson 2009, 331.) Yksinkertaisten soittimien soittaminen alkaa jo 3-4 -vuotiaalta sujua, koska hienomotoriikka on jo melko kehittynyt. Sointon opettelu tapahtuu niin ikään kuuntelemalla ja matkimalla. Tämän ikäiset harjoittelevat perussykkeen soittamista ja hiljaa olemista. Esimerkiksi laulun säkeistössä ollaan soittamatta ja kertosäkeessä soitetaan yhdessä. Toisto on lapsista tärkeää ja iloa tuo tuttujen laulujen käyminen uusilla tavoilla. (Kivelä-Taskinen 2008, 76.)

Musiikilliset kokemukset, leikit ja lapsen omat oivallukset kehittävät hänen musiikillista ajatteluaan. Lapsi oppii muodostamaan vastakohtapareja ja erilaisia säännönmukaisuuksia esimerkiksi soittamalla metallofonia tai ksylofonia. (Ruokonen 2009, 23, 26.) Harmonian havaitseminen ja ymmärtäminen kehittyy myöhemmin kuin muut musiikkiin liittyvät taidot. Hargreavesin ja Galtonin taiteellisen kehityksen mallin mukaan lapsi alkaa kiinnittää huomiota harmoniaan ja tonaliteettiin. Swanwick ja Tillmann sijoittavat harmoniatajun kehittymisen vielä myöhemmäksi nuoruuteen, 13–14 vuoden ikään. (Paananen 2010, 161–164). Paanasen musiikillis-kognitiivisen kehityksen mallissa harmonian ja etenkin tonaliteetin tajun kehittyminen alkaa jo kuitenkin aiemmin. Harmonian ja sävelten välisten suhteiden taju ilmenee parhaiten lasten lauluissa. Laulun sävelikkö pysyy samana koko laulun ajan noin 3,5-5 -vuotiailla.

Samoihin aikoihin alkaa muodostua myös käsitys laulun perussävelestä ja joidenkin intervallien välisistä suhteista. (Paananen 2010, 169–70.)

4.3. Musiikki lapsen kehityksen tukena

Musiikkikasvatus tukee ja edistää lapsen kehityksen monia osa-alueita. Musiikillisiin leikkeihin liitetään monenlaisia elementtejä, jotka tukevat niin motorista kuin kognitiivista kehitystä. Erilaiset musiikilliset toimintamuodot, kuten musiikkiliikunta ja kehorytmit, mahdollistavat hieno- ja karkeamotoriikan harjoittelun. Lapsen ajattelutaidoista muun muassa matemaattiset valmiudet, looginen päättelykyky sekä vertailu- ja luokittelutaito kehittyvät musiikkikasvatuksen myötä. (Ruokonen 2009, 25–27.)

Lapsessa olevat esteettiset taidot ja kyky tehdä esteettisiä valintoja kehittyvät musiikkikasvatuksen myötä. Musiikin kuuntelu opastaa lasta eläytymään erilaisiin musiikin lajeihin, avaa oven taidenautintoihin ja mielekkäisiin elämäkokemuksiin. Musiikin tuottaminen esimerkiksi soittoharrastuksen kautta auttaa kehittämään lapsen pitkäjänteisyyttä. Positiiviset esiintymiskokemukset auttavat lasta kasvattamaan vahvaa itsetuntoa. Sosiaaliset ja vuorovaikutukselliset taidot kehittyvät myös erilaisten musiikkitoimintojen myötä. Musiikkikasvatuksen avulla lapsen maailmankuva avartuu. Erilaisiin kulttuureihin on luonnollista tutustua musiikin kautta. Musiikki auttaa lasta jäsentämään muuta maailmaa ja samalla vahvistaa lapsessa oman kulttuurin musiikillista identiteettiä. (Ruokonen 2009, 27–28.)

Stantley, Walworth & Nguyen (2009, 14) tutkivat musiikin vaikutusta taaperoikäisten (12–24 kk) kehitykseen. He havaitsivat, että moniaistilliset musiikilliset aktiviteetit, jotka koostuvat kertauksesta ja uusista asioista voivat tukea lapsen sosiaalisia, kognitiivisia, motorisia ja vuorovaikutuksellisia taitoja. Huotilainen (2013, 101) on huomannut musiikilla olevan samankaltaisia vaikutuksia. Huotilaisen mukaan toistuva, pitkäaikainen musiikin kuuntelu kehittää lapsen ja nuoren tunnetaitoja – taitoa tunnistaa ja huomioida tunteita, säädellä ja ilmaista niitä sekä ymmärtää ja hyödyntää

tunteiden merkityksiä. Lisäksi säännöllinen musiikin kuunteleminen auttaa Huotilaisen mukaan stressin hallinnassa ja itsesäätelyssä.

Musisointi, laulaminen ja soittaminen, harjoittavat kuulojärjestelmän toimintaa. Puheen akustiset piirteet esiintyvät lauluissa helpommin ymmärrettävässä muodossa ja laulaminen onkin erittäin tehokas keino oppia äidinkielen tyypillisiä piirteitä. Tämä on tärkeää niiden lapsien kannalta, joilla on viivästymiä tai vaikeuksia kielen kehityksessä. Musiikilliset harjoitukset kehittävät lukunopeutta ja lukutarkkuutta. (Huotilainen 2013, 103.) Myös Kivelä-Taskinen (2008, 79) on huomannut yhteyden musiikillisten harjoitusten ja lukemis- sekä kirjoitustaitojen välillä. Hänen mukaansa etenkin rytmin harjoittelu soiton yhteydessä edistää näiden taitojen oppimista.

Miellyttävän, nopeatempoisen ja duurissa kulkevan musiikin kuuntelun on todettu olevan piristävää ja valppautta parantavaa. Pirteä ja valpas ihminen suoriutuu kognitiivisesti haastavista tehtävistä paremmin. Tämä niin sanottu Mozart-efekti saadaan aikaan jo lyhyellä kuuntelulla, mutta jos musiikkia kuuntelee pitkäaikaisesti, on sillä paljon muitakin hyviä puolia. Musiikin kuuntelulla on havaittu olevan vaikutusta kuuntelijan aivotoimintaan. Kuuntelijalle mieluinen musiikki saa hänen aivonsa aktiiviseksi laajalta alueelta: aivokuoren alueelta, keskiaivoista, tyvitumakkeista, manteliumakkeesta, hippokampuksesta, otsalohkon alaosasta ja pihtipoimusta. Näillä alueilla on myös tärkeä tehtävä oppimisessa, muistin toiminnassa ja kehon toimintatilan säätelyssä. (Huotilainen 2013, 98–100.)

McPherson (2009, 59) kertoo teoksessaan Malyrenkon ym. (1996) ja Flohrin ym. (1996) tekemistä tutkimuksista, joissa oli tutkittu 4-6 -vuotiaiden aivosähkökäyriä. Malyrenkon tutkimuksessa lapset kuuntelivat klassista musiikkia tunnin päivässä puolen vuoden ajan. Kuuntelutuokioiden lopulla tutkijat huomasivat merkittäviä positiivisia muutoksia lapsen aivojen toiminnassa kontrolliryhmään verrattuna.

McPhersonin (2009, 59) mukaan Flohrin ym. (1996) tutkimuksessa tutkittiin lasten aivosähkökäyriä, kun he tekivät musiikillisia tehtäviä. Lapset kuuntelivat musiikkia ja naputtivat rytmiä erilaisten kappaleiden tahtiin. Tutkimuksessa havaittiin, että näiden tehtävien aikana lasten aivot aktivoituivat kauttaaltaan ja kognitiivinen aivotointi lisääntyi.

Huotilaisen (2013, 102) mukaan Hyde ym. (2009) ovat huomanneet, että musiikin harrastamisen aloittaminen saa lapsen aivoissa aikaan suuria muutoksia. Kuuloaivokuoren alueet ja ne motorisen aivokuoren alueet, jotka osallistuvat hienomotoriseen säätelytoimintaan ja oppimiseen, ovat laajentuneet ja aivokurkiainen eli aivopuoliskoja yhdistävä hermorata vahvistunut.

5. ERITYISTÄ TUKEA TARVITSEVA LAPSI

Jokainen lapsi on erityinen ja tarvitsee kasvaakseen aikuisen tukea. Tavallisen ja erityisen tuen raja on häilyvä, etenkin kun ollaan tekemisissä pienten lasten kanssa. Liian hätiköidyt johtopäätökset lapsen ominaisuuksista voivat vaikuttaa hänen koko loppuelämäänsä. Mitä aiemmin lapsen mahdollinen tuen tarve havaitaan ja lapsi alkaa saada tarvittavia tukitoimia, sitä vaikuttavampaa kuntoutus on, sillä pienelle lapselle uusien asioiden oppiminen on vielä helppoa (Heinämäki 2004, 47). Opetusalan ammattijärjestön (n.d.) mukaan pyritään välttämään ”erityisopetus” ja ”erityislapsi” -termejä. Sen sijaan varhaiskasvatuksen sekä esi- ja perusopetuksen piirissä puhutaan erityisen tuen tarpeesta ja sen eri asteista.

Varhaiskasvatuksen piirissä olevien lasten erityisen tuen tarpeen lähtökohtana on vanhempien ja kasvatushenkilöstön havaintojen yhteinen tarkastelu sekä aiemmin todettu lapsen erityisen tuen tarve. Tukea voidaan antaa lapsen fyysisen, tiedollisen, taidollisen, tunne-elämän, sosiaalisen kehityksen osa-alueella tai jos lapsen kasvuolot ovat vaarantuneet. (Heikkilä, M., Välimäki, A-L. & Ihalainen, S-L. 2007, 35–37.)

Lisäksi lapsi voi tarvita erityistä tukea, jos hänellä on opetuksen, oppilashuollon asiantuntijoiden ja huoltajan mukaan kehityksessään oppimiseen liittyviä riskitekijöitä tai hän tarvitsee psyykkistä tai sosiaalista tukea kasvulleen (Alijoki & Pihlaja 2011, 261). Määtän & Rantalan (2010, 35–37) mukaan Moberg & Vehmas (2009) toteavat, että erityisopetus edellyttää aina oppilaiden luokittelua ja määrittelyä, jonka tarkoituksena on palvella lasten oppimista ja sopivan opetuksen järjestämistä.

Tuki voi olla lyhyt- tai pitkäkestoista ja se voi sisältää kuntoutusohjausta tai terapiaa. Jokaisen lapsen tuen tarve arvioidaan yksilöllisesti ja tarvittaessa arvioinnin tueksi hankitaan asiantuntijan lausunto. (Heikkilä ym. 2007, 35–37.) Suomessa vuonna 2010 kunnallisessa päivähoidossa olevista 8 prosentilla eli noin 16 800 lapsella oli asiantuntijan lausunto erityisen tuen tarpeeseen liittyen (Säkinen & Kuoppala 2011, 8).

Lapsen kehityksen tukitoimet pyritään aina järjestämään yleisten varhaiskasvatuspalvelujen yhteydessä siten, että lapsen sosiaaliset kontaktit säilyvät. (Heikkilä ym. 2007, 35–37.) Usein lapselle järjestettävä erityinen tuki tarkoittaa yksilöllisten tavoitteiden asettamista osana varhaiskasvatusta, eikä se välttämättä vaadi erillisiä toimenpiteitä. Päivähoidon monet kuntouttavat elementit ovat lapsen kehitystä yleisesti tukevaa ja hyödyllisiä kaikille lapsille. (Terveysten ja hyvinvoinnin laitos 2013.)

Jokaiselle päivähoidon piirissä olevalle lapselle tehdään oma varhaiskasvatussuunnitelma, jonka yhteydessä selvitetään hänen mahdolliset tuen tarpeensa. Diagnostiikasta puhetta vältetään ja keskitytään sen sijaan toiminnan kuvaamiseen: mikä lapsen toiminnassa on sellaista, mikä haittaa hänen kehitystään tai elämää. (Kaskela & Kronqvist 2007, 12–13.) Toisinaan tuen tarpeiden selvittämisen avuksi tarvitaan asiantuntijan tekemä lausunto. Pienen lapsen tuen tarpeen määrittäminen on kuitenkin usein vaikeaa asiantuntijallekin ja vain harvoin saatu diagnoosi on pitkäaikainen. Diagnoosi ei myöskään saa ohjata liikaa lapsen erityisen tuen tarpeiden määrittelyä vaan ne on määriteltävä edelleen yksilöllisesti, lapsen omat tarpeet huomioiden. (Heinämäki 2004, 23–24.)

Esi- ja perusopetuksessa on käytössä niin sanottu kolmiportaisen tuen malli. Siinä lapsen tuen tarve on jaoteltu kolmeen osaan: yleinen, tehostettu ja erityinen tuki. (Opetusalan ammattijärjestö n.d.) Mallia sovelletaan yleisesti myös päivähoidossa, kun suunnitellaan lasten varhaiskasvatussuunnitelmia. Myös Jyväskylässä on käytössä kolmiportaisen tuen mallin sovellus. Siinä perustana on ammattitaitoinen henkilökunta, joka osaa tukea lasta monipuolisesti hänen kehityksen osa-alueilla. Toisella tasolla on ”varhainen tuki ja ennaltaehkäisevä toiminta”, joka myös perustuu henkilökunnan ammattitaitoon. Kolmannella portaalla mukaan tulevat erityispedagogiikan osaajat ja erityinen tuki. (Jyväskylän varhaiskasvatussuunnitelma 2010, 20.)

Erilaisia tukitoimia päivähoidossa olevalle lapselle voivat olla esimerkiksi henkilö- tai ryhmäkohtainen avustaja tai normaalia pienempi ryhmäkoko. Päivähoidon tukitoimia ovat erilaiset terapiat, kuten puhe-, fysio- tai toimintaterapia sekä vaihtoehtoiset kommunikointimenetelmät (kuvat, viittomat ym.) ja fyysisen oppimisympäristön sopeuttaminen. Tämän lisäksi nimetään päivähoitoryhmän ulkopuolinen erityistyöntekijä, joka auttaa ryhmän henkilökuntaa lapsen kuntoutuksen suunnittelussa, toteuttamisessa ja arvioinnissa. Erityistyöntekijä voi olla esimerkiksi puhe- tai toimintaterapeutti tai kiertävä erityislastentarhanopettaja. (Vilén ym. 2007, 249–250.)

Seuraavassa tarkastelemme muutamia tuen tarpeen perusteita. Valitsimme nämä tuen tarpeet lähempään tarkasteluun sen perusteella, että viittauksia näihin erityisen tuen tarpeisiin löytyi muskareihimme osallistuneilta lapsilta.

Laaja-alaiset oppimisvaikeudet

Laaja-alaiset oppimisvaikeudet voivat olla nimensä mukaisesti hyvinkin laaja-alaisia ja vaikeasti määriteltäviä oppimisvaikeuksia ja toimintakyvyn puutteita, jotka vaikeuttavat yksilön suoriutumista kaikessa oppimiseen liittyvässä. Kuitenkaan kyse ei ole kehitysvammaisuudesta. Tällaiset oppimisvaikeudet vaikeuttavat yksilön suoriutumista niin koulussa kuin myöhemmin työelämässä. Usein viitteet tällaisista

oppimisvaikeuksista tulevat esiin varhaislapsuudessa kehityksen viivästymisenä. Se voi ilmetä esimerkiksi kognitiivisten, motoristen tai sosiaalisten taitojen viivästymisenä verrattuna muihin saman ikäisiin lapsiin. Lapset ovat kuitenkin yksilöitä, joten joskus kehityksen viive voi poistua lapsen normaalin kehityksen myötä. Jos lapsen kehityksen viive jatkuu, silloin voidaan epäillä kehitysvammaisuutta tai laaja-alaisia oppimisvaikeuksia. (Vilén ym. 2007, 276–277; Seppälä, Leskelä-Ranta, Nikkanen & Närhi 2011.)

Valtonen (2009, 35–37) on kartoittanut neljävuotiaiden kehityksen viivästymiä. Hänen mukaansa 14,1 prosentilla tämän ikäisistä on vähintään kahdella seuraavista alueista viivettä kehityksessä ja ainakin yksi viiveistä oli kohtalainen tai vaikea: Kieli, motoriikka-hahmotus ja tarkkaavaisuus-käyttäytyminen.

Laaja-alaisissa oppimisvaikeuksissa yksilöllä on usein vaikeuksia sopeutua ympäristöönsä ja toimia siinä joustavasti. Suunnitelmien laatiminen ja niiden mukaan toimiminen päämäärään pääsemiseksi on hankalaa. Oman toiminnan arvioiminen on myös vaikeaa, joka aiheuttaa sen, että yksilö ei osaa muuttaa toimintaansa tarpeen vaatiessa. Tämän vuoksi lapsella saattaa olla vaikeuksia joustaa ja sopeutua erilaisissa tilanteissa. Sosiaalisissa tilanteissa tällainen joustamattomuus voidaan tulkita epäkohteliaisuudeksi. (Vilén ym. 2007, 277.)

Lapsi, jolla on laaja-alainen oppimisvaikeus, tarvitsee paljon tukea aikuiselta. Erilaiset rutiinit tuovat tällaiselle lapselle turvaa, sillä muutokset ja sopeutuminen uuteen tilanteeseen voivat olla hänelle vaikeita asioita. Yleensä laaja-alaisen oppimisvaikeuden omaava lapsi on kömpelö ja joustamaton vuorovaikutustilanteissa. Tämän vuoksi hän tarvitsee ohjausta ja harjoittelua vuorovaikutustilanteisiin ja uusiin tilanteisiin yleensäkin esimerkiksi draamaharjoitusten avulla. Asioiden kertaaminen ja perusteellinen selittäminen auttavat myös tällaista lasta. Olisi tärkeää auttaa lasta löytämään hänelle soveltuvia oppimisstrategioita sekä pyrkiä korostamaan hänen vahvuuksiaan. (Vilén ym. 2007, 276–278.)

Puheen ja kielen kehityksen vaikeudet

Puheen ja kielen kehityksen vaikeudet ovat melko yleisiä, niitä esiintyy jopa 3-7 prosentilla lapsista (Huttunen & Jalanko 2013). Ei ole helppoa erotella ilmeneekö lapsella vaikeutta vain puheen ja kielen kehitykseen liittyen, vai liittyvätkö ongelmat laaja-alaisiin tai kokonaiskehityksen vaikeuksiin, joihin sisältyy kielellistä vaikeutta (Vilén ym. 2007, 278). Samansuuntainen tulos saatiin myös, kun kartoitettiin neljävuotiaiden kehityksen viivästymiä. Neljävuotiaista 4,7 prosentilla oli kielen kehityksen alueella viivettä. Pelkkä lievä kielen kehityksen viivästymä oli 3,2 prosentilla, 1,9 prosentilla lapsista viivästymä yhdistyi johonkin toiseen häiriöön. Kohtalainen tai selvä kielen kehityksen viivästymä sen sijaan yhdistyi tutkimuksessa aina johonkin toiseen viivästymään. (Valtonen 2009, 35–39.)

Yleensä puheen ja kielen kehityksen häiriöstä kärsivä lapsi on kognitiiviselta kehitykseltään normaali, mutta puheen ja kielen kehityksen vaikeudet voivat heijastua hänen motoriseen kehitykseensä tai mielikuvitusleikkeihin - ensimmäinen oire häiriöstä voi olla, ettei lapsi leiki kuvitteluleikkejä. (Huttunen & Jalanko 2013.) Puheen ja kielen kehityksen vaikeudet saattavat ilmetä myös artikulaatio- ja äännevirheinä, joissa äänteet voivat korvautua, vääristyä tai puuttua kokonaan. Änkytys on myös yksi puheen ja kielen kehityksen vaikeuksista, mutta sitä voi pienellä lapsella esiintyä aivan normaalinkin ilmiönä. (Vilén ym. 2007, 278–279.)

Kielellisessä erityisvaikeudessa, eli SLI (Specific language impairment, aiemmin dysfasia), kyky ilmaista itseä ja ymmärtää muita on puutteellinen. Vaikeuksia voi esiintyä puheen ymmärtämisessä, tuottamisessa tai molemmissa, ja usein SLI aiheuttaa oppimisvaikeuksia sekä vaikeuksia vuorovaikutuksessa. (Riikola & Asikainen 2010.) Kielellisessä erityisvaikeudessa lapsen ajattelun kehitys ei ole hidastunut, eikä SLI johdu hermostollisesta sairaudesta, kehitysvammaisuudesta tai puhe-elinten rakenteellisesta poikkeavuudesta. Ainoastaan kyky ilmaista ajatuksia puheen avulla ja kyky ymmärtää puhetta ei kehity normaalisti. (Huttunen & Jalanko 2013.)

Kärsivällisyys on ensisijaisen tärkeää, kun ollaan tekemisissä lapsen kanssa, jolla on puheen ja kielenkehityksen erityisvaikeus. Selkeä ja rauhallinen puhe, sekä ajan antaminen vastaamiseen voivat auttaa kommunikointia. Lisäksi erilaisten apukuvien, kehonkielen sekä ilmeiden ja eleiden käyttö voivat helpottaa ymmärretyksi tulemisesta. Lapsi voi turhautua siitä, että häntä ei ymmärretä, joten jatkuva kannustaminen itsensä ilmaisemiseen on tärkeää lapsen itsetunnon kannalta. (Vilén ym. 2007, 280.)

Visuaalisen hahmottamisen vaikeudet

Visuaalisen hahmottamisen vaikeudella voidaan tarkoittaa monenlaista näköaistin kautta tulevien aistihavaintojen hahmottamisen vaikeutta. Esimerkiksi lapsella voi olla vaikeuksia hahmottaa samanlaiset kuviot erilaisista (visuaalinen erottelukyky), vaikeuksia hahmottaa etäisyyksiä (avaruudellinen hahmottamiskyky), vaikeuksia muistaa kuvia esimerkiksi muistipelissä (visuaalinen muisti), vaikeuksia tunnistaa yksinkertaisia kuvioita (visuaalinen päättelykyky) tai vaikeuksia piirtää näkemänsä kuvion (visuomotoriikka). (Vilén ym. 2007, 284.) 4-vuotiaista lapsista noin 3,5 prosentilla on visuaalisen hahmottamisen vaikeuksia (Valtonen 2009, 37).

Visuaalisen hahmottamisen vaikeudet voivat ilmetä myös eksymistaipumuksena, huolimattomuusvirheinä, hankaluutena löytää tavaroita, vaikeutena seurata opetusta taululta sekä hankaluuksina taitoaineissa (Isomäki 2011, 15–17). Visuaalisen hahmottamisen vaikeudet näkyvät siis lähes kaikissa arkipäivän tilanteissa. Lapsi voi esimerkiksi vältellä kynän käyttöön liittyviä tehtäviä, askartelutilanteita ja rakentamisleikkejä tai olla kömpelö. Lapsi ei myöskään välttämättä uskalla mennä hahmottamista vaativiin paikkoihin, esimerkiksi portaisiin. (Vilén ym. 2007, 284.)

Visuaalisen hahmottamisen vaikeuksia voidaan ennaltaehkäistä ja lapsen visuaalisia taitoja voidaan tukea esimerkiksi rohkaisemalla lasta piirtämisen, askartelun ja rakentamisen yrittämiseen, vaikka se olisikin lapsesta vaikeaa. Lisäksi tehtäviä voidaan pilkkoa pienempiin osiin ja tehdä yksinkertaisia valmistavia tehtäviä.

Esimerkiksi neliön piirtämistä voidaan harjoitella ensin piirtämällä ympyrä ja sitten miettimällä miten ne eroavat toisistaan. Sen jälkeen neliö voidaan piirtää yhdistämällä pisteet toisiinsa, jotka muodostavat neliön. (Vilén ym. 2007, 284.)

Motorisen kehityksen vaikeus

Motorisen kehityksen häiriöt ilmenevät lapsessa useimmiten kömpelyytenä. Karke- tai hienomotoriset tehtävät, kuten ruokailu, kengännauhojen sitominen, pallon kiinnittäminen tai kirjoittaminen tuottavat vaikeuksia eikä kehonhallinta ole sillä tasolla kuin ikä edellyttäisi. Kehonhallinnan vaikeudet tulevat ilmi myös tasapainoa vaativissa rauhallisissa liikkeissä, esimerkiksi yhdellä jalalla seisomisessa. Liikkeiden hitaus tarkkuutta vaativissa tehtävissä voi myös olla oire motorisen kehityksen vaikeudesta. (Kehityksen ja oppimisen vaikeudet lapsilla ja nuorilla 2003, 10.)

Neljävuotiaista lapsista noin 9 prosentilla on motoriikan-hahmotuksen vaikeuksia (Valtonen 2009, 35). Yleisesti motorisia koordinaatiohäiriöitä esiintyy 6-8 prosentilla lapsista, kun taas motoriikan vaikeutta, joka liittyy hahmotukseen ja tarkkaavaisuuteen, esiintyy vain 1-3 prosentilla (Kehityksen ja oppimisen vaikeudet lapsilla ja nuorilla 2003, 10).

Lapselle, jolla on motorisen kehityksen vaikeus, on tyypillistä, että hänen on vaikeaa säädellä liikkeidensä voimaa, tempoa ja liikerataa. Lisäksi hänellä voi olla erilaisia kehollisia hahmottamisvaikeuksia. Motorisen kehityksen vaikeus voi ilmetä lapsella yksinään ilman, että siihen liittyy muita vaikeuksia, tai se voi ilmetä yhdessä muiden kehityksellisten ongelmien kanssa. Motorisen kehityksen vaikeuteen liittyvät usein kielelliset ja matemaattiset vaikeudet. Ylivilkkaila lapsilla on todettu olevan muita lapsia enemmän koordinaatiovaikeuksia, vaikka he liikkuvatkin enemmän, sillä ylivilkas lapsi pystyy yleensä kompensoimaan tasapainon vaikeudet nopeudella. (Vilén ym. 2007, 284–285.)

Erilaiset liikunnalliset toiminnot tukevat lasta, jolla on motorisen kehityksen vaikeuksia. Esimerkiksi tasapaino- ja koordinaatiohäiriöitä voidaan tukea erilaisilla tasapainoharjoituksilla sekä pallon heittelyllä ja kiinniottolla, kehon hahmottamista voidaan tukea liikkumalla ja kierimällä lattialla sekä ryömimällä ahtaissa ”tunneleissa” ja kietomalla kehon ympärille kangas tai patja. (Vilén ym. 2007, 284–287.)

Tarkkaavaisuushäiriö

Kun puhutaan tarkkaavaisuushäiriöstä, yleensä tarkoitetaan joko ADD- tai ADHD-diagnoosia. ADD:llä tarkoitetaan yleisesti tarkkaavaisuushäiriötä, johon ei välttämättä liity levottomuutta tai ylivilkkausta, vaan henkilö voi olla jopa passiivinen. ADHD-henkilöllä taas on todettu olevan ylivilkkausta ja impulsiivisuutta tarkkaamattomuuden lisäksi. (Vilén ym. 2007, 287.) Bussing & Grohol (2013) eivät jaa ADD:tä ja ADHD:tä erillisiksi häiriöiksi, vaan toteavat niiden tarkoittavan samaa. ADHD on vain yleisempi nimitys tarkkaavaisuushäiriölle. Vilén ym. (2007, 287) ja Grohol (2013) ovat yhtä mieltä siitä, että tarkkaavaisuushäiriödiagnoosi vaatii, että tarkkaamattomuus vaikeuttaa oppimisen edellytyksiä ja hankaloittaa vuorovaikutusta muiden kanssa.

Tavallisimpia ADHD:en liittyviä oireita ovat tarkkaamattomuus, ylivilkkaus ja impulsiivisuus (ADHD: Käypä hoito - suositus 2013). Groholin (2013) mukaan ADHD voidaan jakaa kolmeen eri tyyppiin: yliaktiivis-impulsiivinen ja tarkkaamaton tyyppi sekä näiden kahden yhdistelmä. Diagnosointi tai jaottelu tapahtuu sen mukaan minkä tyyppisiä oireita lapsella esiintyy eniten.

Vaikka ADHD tulee yleensä ilmi jo lapsuudessa. Harvalla alle kouluikäisellä on ADHD-diagnoosi, sillä diagnoosia ei aina voida tehdä varmuudella alle viisivuotiaalle lapselle. Yleensä diagnoosi tehdäänkin vasta kouluiässä. ADHD:tä on todettu esiintyvän viidellä prosentilla 6-18-vuotiaista, pojilla kolme kertaa useammin kuin tytöillä. (ADHD: Käypä hoito - suositus 2013; Bussing & Grohol, 2013.)

Ylivilkkaan lapsen kanssa toimiessa on hyvä muistaa, että lapsi ei ole tahallaan tarkkaamaton. Kärsivällisyys on erityisen tärkeää toimiessa tällaisen lapsen kanssa, sillä hermostuminen voi vain hankaloittaa vuorovaikutusta. Rajojen asettamista ei pidä kuitenkaan unohtaa ja jämäkkä ja kannustava asenne helpottavat kanssakäymistä. Ylivilkkaan lapsen kanssa olisi hyvä harjoitella keskittymistä. Yhteiset tavoitteet ja tilanteiden ennakoiminen auttavat sen harjoittelemisessa. Lapsen on hyvä tietää etukäteen mitä tulee tapahtumaan, jotta hän osaa varautua. Säännöllisyys, selkeät rutiinit ja etukäteen sovitut asiat auttavat lasta jäsentämään tilannetta. Ennakoimat tomat tilanteet voivat aiheuttaa helposti ristiriitaa. Rauhallinen toimintaympäristö auttaa myös lasta keskittymään. Silloin ylimääräiset virikkeet eivät vie lapsen huomiota.

Ohjeiden antamiseen on hyvä kiinnittää huomiota. Tehtävänantoja voi pilkkoa pienempiin osiin, jolloin lapsi pystyy keskittymään yhteen asiaan kerrallaan. (Vilén ym. 2007, 291–292.) Ylivilkkaan lapsen sosiaalisten suhteiden kannalta on tärkeää, että hänen kanssaan harjoitellaan erilaisia sosiaalisia taitoja, kuten oman vuoron odottamista, jakamista, avun pyytämistä ja reagoimista kiusoitteeluun (Martin 2007). Lasta on myös tärkeää opettaa nimeämään tunteita ja sanomaan niitä ääneen. Negatiivisten tunteiden nimeäminen voi vähentää niiden purkamista aggression kautta. Liikkumisen kautta ylivilkas lapsi saa myös purettua hyvin ylimääräistä energiaansa. Liikkuminen tulisi sallia ja järjestää paljon tilanteita, jossa lapsi saa liikkua. (Vilén ym. 2007, 291–292.)

Refleksijärjestelmän ongelmat

Taylor, Houghton ja Chapman (2004, 24) kertovat Goddardin (1996) havainneen, että eräs refleksijärjestelmän ongelma on refleksinmuuntumisprosessin keskeneräisyys. Siinä kaikki primitiivirefleksit eivät ole poistuneet kokonaan kolmeen ikävuoteen mennessä. Primitiivirefleksien jäänteiden on havaittu häiritsevän lapsen kehitystä. Refleksijärjestelmän ongelmat voivat liittyä myös oppimis- ja keskittymishäiriöihin (Taylor ym. 2004, 35). Primitiivirefleksien tarkoitus on kehittää lapsen lihaksistoa

myöhempiä tahdonalaista motorista toimintaa varten. Primitiivirefleksien pitäisi vähentyä tai poistua 6-12 kuukauden ikään mennessä. (Blythe 2005, 25.)

Yksi tärkeimmistä primitiivireflekseistä on moro-refleksi (Vilén ym. 2007, 137). Refleksissä vauvan jalat ja kädet avautuvat yhtäkkiä sivuille odottamattomien tapahtumien tai aistiärsykkeiden seurauksena. Jos moro-refleksi ei katoa, sen jäänteistä voi olla haittaa lapsen kehitykselle. Ne voivat aiheuttaa tasapainon ja koordinaation ongelmia, aistiylherkkyyttä, epävarmuutta, katseen kohdistamisen vaikeutta, yleistä ahdistusta ja pelokkuutta sekä vaikeutta sopeutua muutoksiin. (Blythe 2005, 29–33.) Taylor ym. (2004, 35) ovat havainneet epäsuoran yhteyden moro-refleksin jäänteiden ja tarkkaavaisuushäiriön (ADHD) välillä. He toteavat kuitenkin, että johtopäätöksiä ei voida tehdä moro-refleksin jäänteiden ja tarkkaavaisuushäiriön liittymisestä toisiinsa ilman lisätutkimuksia.

Moro-refleksin mahdollisia jäänteitä voidaan poistaa motorisilla harjoitteilla. Harjoitteessa tehdään vastaliike moro-refleksille, eli viedään jalat ja kädet hitaasti sivuilta koukkuun rintakehän päälle. Liike toistetaan muutaman kerran niin, että harjoitus kestää 2-3 minuuttia kokonaisuudessaan. (Kivelä-Taskinen 2008, 21.)

Autismi ja Aspergerin oireyhtymä

Autismin kirjoksi kutsutaan neurobiologista keskushermoston kehityshäiriötä, johon kuuluvat varhaislapsuuden autismin lisäksi muun muassa Aspergerin oireyhtymä. Yhteistä näille kehityshäiriöille on aivojen puutteellinen kyky kerätä ja käsitellä aistien tuottamaa tietoa ulkomaailmasta. Tämä johtaa monimuotoiseen ja omaleimaiseen käyttäytymiseen. (Kehitysvammaisuus 2002, 122–123.)

Autistisilla henkilöillä on tavallisesti vaikeuksia vuorovaikutustilanteissa ja heidän vuorovaikutustaitonsa ovat puutteellisia ja poikkeavia. Kommunikointi voi olla haastavaa, sillä he mieltävät ja ymmärtävät ympäristöään ja asioiden merkityksiä eri tavalla kuin tavallinen ihminen. (Autismi- ja Aspergerliitto ry, 2008b.)

Autistisen henkilön käytös on myös poikkeavaa ja rajoittunutta ja aistiyliherkkyys on tavallista. Autisti saattaa välttää katsekontaktia eikä välttämättä kykene ollenkaan vastavuoroisuuteen ihmissuhteissa. Autismin piirteet voivat liittyä myös erilaisiin oppimishäiriöihin. (Kehitysvammaisuus 2002, 124.)

Aspergerin oireyhtymä eroaa autismista siten, ettei siihen yleensä liity kielen kehityksen viivästymistä tai laaja-alaista älyllistä jälkeenjääneisyyttä (Kehitysvammaisuus 2002, 124). Tavallista asperger-henkilölle on omaleimainen ja monimuotoinen, tietystä piirteistä koostuva käyttäytyminen. Tällaisen henkilön aistien antama tieto ja sen tulkinta on hyvin yksilöllistä. He ymmärtävät asioiden merkityksiä ja näkevät sekä tulkitsevat ympäristöään eri tavalla kuin tavallinen ihminen. Asperger-henkilöllä on usein vaikeuksia sosiaalisessa vuorovaikutuksessa, kommunikoinnissa ja toisen ihmisen asemaan asettautumisessa. Hän saattaa reagoida poikkeavasti aistiärsykkeisiin, hänellä voi olla vaikeutta hahmottaa kokonaisuuksia, mutta toisaalta kiinnostusta voi riittää loputtomasti erityisiin mielenkiinnon kohteisiin. (Autismi- ja Aspergerliitto ry, 2008a.)

Autistisen henkilön kanssa toimiessa selkeä kommunikointi on erittäin tärkeää: asioiden ilmaiseminen lyhyesti, hidas puherytmi sekä apukuvien tai -tekstin käyttö ovat avuksi. Toiminnan kulun kertominen selkeästi etukäteen auttaa autistista henkilöä jäsentämään ympäristöä ja tilannetta. Tärkeää on olla kuormittamatta autistisen henkilön aistikanavia liiallisesti. Tilan tulisi olla mahdollisimman yksinkertainen ja tavallista suuremman fyysisen etäisyyden pitäminen autistiseen henkilöön olisi tärkeää. (Autismi- ja Aspergerliitto ry, 2008b.)

Samoihin seikkoihin kannattaa kiinnittää huomiota Asperger-henkilön kanssa toimiessa. Asperger-henkilö tulee usein väärinymmärretyksi ja hänen käytöksensä voidaan tulkita itsekeskeiseksi eläytymiskyvyn puutteen vuoksi. Siksi on tärkeää kiinnittää huomiota vuorovaikutukseen ja siihen liittyvien taitojen vahvistamiseen. Selkeä kommunikointi, suoraan puhuminen ja yksinkertaisten ohjeiden antaminen

helpottavat Asperger-henkilön kanssa toimimista. Määrätietoinen, mutta ystävällinen ja rauhallinen olemus auttavat myös kanssakäymisessä. On muistettava, ettei Asperger-henkilön käytöstä kannata tulkita liikaa. (Autismi- ja Aspergerliitto ry, 2008a.)

Downin syndrooma

Downin syndrooma aiheutuu kromosomin 21 trisomiasta, jolloin kromosomia 21 on normaalin kahden sijasta kolme. Tämä 21-trisomia on yleisin kehitysvammaisuuden syy, noin 10 prosentilla kehitysvammaisista on todettu Downin syndrooma. (Kehitysvammaisuus 2002, 80.) Koko Suomen väestöstä 0,27 prosentilla on Downin syndrooma. Vuosittain syntyy noin 70 lasta, joilla on Downin syndrooman tunnusmerkit. (Ritvanen & Sirkiä 2013, 8.)

Ulkoisia merkkejä Downin syndroomasta ovat vino silmäluomen poimu, leveä nenänselkä, lyhyt kaula ja yksi kämmenpoimu. Lisäksi Down-lapsella saattaa olla häiriöitä kasvussa, rakenteellinen sydänvika, taipumusta epilepsiaan ja dementiaan, kuulovamma ja hän saattaa olla myös infektioherkkä. (Jalanko 2012; Downin oireyhtymä: Käypä hoito - suositus 2010.) Down-lapsella havaitaan usein myös lihasvelttoutta, mikä vaikuttaa hänen motoriseen kehitykseensä (Wilska 2011). Lapsi, jolla on Downin syndrooma, on kuitenkin usein luonteeltaan hyväntuulinen, toisinaan myös vilkas ja itsepäinen. Musikaalisuus ja hyvä rytmitaju ovat myös tavallisia Down-lapsen ominaisuuksia. (Kehitysvammaisuus 2002, 81.)

Downin syndroomaan liittyy aina kognitiivisen kehityksen viivästymää - uusien asioiden oppiminen ja abstrakti ajattelu tuottavat vaikeuksia. Lapsuuden aikana vamma on yleensä lievä tai keskitasoinen, mutta se vaikeutuu lapsen kasvaessa. (Kehitysvammaisuus 2002, 81.) Kielellinen kehitys on myös normaalia hitaampaa ja sitä tuetaan yleensä tukiviittomilla tai muilla vaihtoehtoisilla kommunikaatiotavoilla. Ensimmäiset sanat ilmaantuvat yleensä vasta 3-4 ikävuoden jälkeen ja kahta sanaa

pidemmät lauseet vasta kouluiässä. (Lapsellamme on Down 2009, 21; Kehitysvam-
maisuus 2002, 81.)

6. MUSISOIVAT MUKSUT -MUSKARIN TUTKIMINEN

Lasten erilaiset elämää ja erityisesti koulunkäyntiä haittaavat vaikeudet ovat lisääntyneet (Suomen virallinen tilasto 2013). Olemme kohdanneet tämän myös itse työelämässä, erityistä tukea tarvitsevia lapsia osallistuu myös muskariin. Opinnäytetyössä halusimme tutustua syvällisemmin erityistä tukea tarvitsevien lasten kanssa työskentelyyn sekä kehittää omaa osaamistamme ja ammattitaitoamme siltä osalta.

6.1. Tutkimistehtävät ja projektin kuvailua

Opinnäytetyömme tarkoitus oli selvittää, kuinka varhaisiän musiikinopetuksessa käytetyt työtavat soveltuvat erityistä tukea tarvitsevien lasten kanssa työskenneltäessä. Päädyimme seuraaviin tutkimuskysymyksiin:

- 1) Miten varhaisiän musiikinopetuksen työtapoja voidaan käyttää, kun muskarissa on erityistä tukea tarvitsevia lapsia?
- 2) Mitä varhaisiän musiikinopettajan tulee ottaa huomioon erityistä tukea tarvitsevien lasten kanssa toimiessa?
- 3) Minkälaisia tavoitteita varhaisiän musiikinopetukselle voidaan asettaa, kun mukana on erityistä tukea tarvitsevia lapsia?

Näiden tutkimuskysymysten perusteella suunnittelimme opinnäytetyön toteutuksen. Päädyimme muskari-kokeiluun, jossa pitäisimme muskaria lapsille, joilla on todettu

olevan erityistä tuen tarvetta. Nimesimme kokeilun Musisoivat muksut – muskariksi. Halusimme ryhmän sisältävän mahdollisimman paljon erityistä tukea tarvitsevia lapsia ja yhden normaalisti kehittyneen lapsen, jotta muskareiden analysointi olisi mielekkäämpää.

Päiväkoti oli yksinkertaisin paikka löytää sopivimmat lapset Musisoivat muksut -muskariin. Valitsimme sellaisen päiväkodin, jossa työskenteli jo valmiiksi erityislastentarhanopettaja, jolloin oletuksemme oli, että päiväkodissa olisi hoidossa erityistä tukea tarvitsevia lapsia.

Varhaisiän musiikinopettajan yksi tärkeimmistä taidoista on taito hallita ja ohjata ryhmää. Valitsimme ikäryhmäksi 3-4 – vuotiaat lapset, sillä tämän ikäiset lapset osallistuvat muskariin ilman vanhempia, jolloin varhaisiän musiikinopettajan ryhmänhallintataidot korostuvat. Valitsemastamme päiväkodista löytyi sopiva määrä 3-4-vuotiaita lapsia, joiden päiväkodin henkilökunta katsoi soveltuvan Musisoivat muksut – muskariin.

Ennen kuin suunnittelimme muskarituokioita tarkemmin, perehdyimme lasten mahdollisiin erityistarpeisiin ja pohdimme muskarituokioidemme tavoitteita lasten kannalta. Tutustuimme jonkin verran erityisen tuen tarpeisiin varhaiskasvatuksessa, mutta pääasiallisen pohjatiedon erityistä tukea tarvitsevista lapsista olimme saaneet jo aiemmin Erilainen ja eri-ikäinen oppija opetustilanteessa -kurssilta.

Lasten kannalta Musisoivat muksut -muskarin oleelliseksi tavoitteeksi nousi lapsen kehityksen tukeminen sen kaikilla osa-alueilla, niin motorisella, sosiaalis-emotionaalisella kuin kognitiivisella. Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissakin (2009, 13) mainittu henkilökohtaisen hyvinvoinnin edistäminen, hyvän käytöksen vahvistaminen ja itsenäisen käytöksen lisääminen asetettiin niin ikään Musisoivat muksut - muskarin tavoitteiksi. Halusimme myös asettaa esteettisiä tavoitteita ja tuoda musiikin iloa lasten arkipäivään. Edellä mainittujen tavoitteiden lisäksi

asetimme tuokioille musiikillisia tavoitteita. Niitä olivat laulamiseen rohkaiseminen, perussykkeen ja erilaisten musiikillisten käsiteparien, kuten hidas/nopea, tasa-/kolmijakoinen tahtilaji tai piano/forte, hahmottamisen harjoittelu.

Teimme kausisuunnitelman, joka sisälsi musiikilliset tavoitteet, käytettävät työtavat, laulut ja teemat (liite 1). Sen tekeminen selkeytti muskarien suunnittelua ja tavoitteiden asettelua. Varsinaisia tuntisuunnitelmia teimme kuusi, yhden joka tuokiolle. Suunnitellessamme muskareita pidimme tärkeänä, että ne sisältäisivät helppoja ja yksinkertaisia lauluja. Koimme lasten kehitysvaiheen huomioon ottamisen tärkeäksi, mikä näkyi muun muassa siinä, että toistimme melko paljon samoja lauluja.

6.2. Tutkimuksen kohde

Musisoivat muksut – muskari toteutettiin jyvaskyläläisessä päiväkodissa ja muskari-tuokoita pidettiin kuusi kertaa. Musisoivat muksut -muskariryhmään kuului viisi lasta. Yhdellä lapsista oli kehitysvammadiagnoosi ja kolmella päiväkodin henkilökunnan arvion mukaan erityisen tuen tarve. Viidennellä lapsella ei ollut havaittu erityisen tuen tarvetta, eikä hänen kehityksessään ollut viivästymiä. Hän olikin ryhmän vertaislapsi, jonka toimintaa vertasimme muiden lasten toimintaan. Musiikkituokioissa oli mukana meidän lisäksemme yhdestä kolmen päiväkodin henkilökunnan jäsentä.

Musisoivat muksut – muskariryhmään kuuluivat Laura, Aleksi, Sami, Mika ja Oona. Lasten nimet on muutettu. Kaikki lapset olivat Musisoivat muksut -muskarin aikaan noin kolmevuotiaita.

Lauralla oli kehitysvammadiagnoosi. Hänen keskittymiskykynsä oli lyhyt, eikä hän jaksanut olla pitkään paikoillaan. Kommunikointi oli haastavaa, sillä hänen kielellinen kehityksensä oli viivästynyt. Laura ei puhunut, mutta äänteli toisinaan mukana. Kun hänet sai ymmärtämään, mistä oli kyse, hän lähti helposti ja innostuneesti mukaan.

Aleksilla oli havaittu levottomuutta ja ryhmässä toimimisen vaikeutta. Hän otti rohkeasti kontaktia ja jaksoi kuunnella ohjeita. Aleksi innostui helposti, mutta rauhoittuminen oli hieman vaikeampaa.

Sami oli levoton ja hänellä oli huomattu keskittymisvaikeuksia. Ohjeiden kuuntelu oli vaikeaa, samoin pysähtyminen ja rauhoittuminen. Sen sijaan innostuminen oli nopeaa.

Mikalla kielellinen kehitys oli hidastunut. Hän oli sulkeutunut ja otti vain harvoin kontaktia. Hän oli kosketusherkkä, hän ei juuri antanut opettajien koskea itseään. Mika oli myös erittäin epävarma ja sulkeutui, jos huomio kohdistui häneen.

Oona oli ryhmämme vertaislapsi. Hänen motorinen ja sosiaalinen kehityksensä vaikuttivat normaalilta. Ohjeiden kuuntelu ja noudattaminen sujuivat vaivatta. Hän oli myös yksi harvoista lapsista, joka uskalsi laulaa mukana

7. MUSISOIVAT MUKSUT -MUSKARIN TOTEUTUS

Musiikkituokioita oli yhteensä kuusi ja yksi kerta kesti 30–40 minuuttia. Tuokiomme pidettiin kerran viikossa tammi-helmikuussa 2013, jolloin teemaksi valikoituivat luontevasti talvi ja siihen liittyvät asiat. Aloitimme lumiukkojen teolla, josta siirryimme talvimetsään liikkumaan. Viimeisenä käsittelimme revontulia. Käytimme varhaisiän musiikinopetuksessa yleisesti käytettyjä työtapoja: soittamista, laulamista, loruilua, musiikkiliikuntaa ja musiikin kuuntelemista. Yhdellä kerralla käytimme lisäksi taide-integraatiota.

Musiikkituokioiden tilana toimi päiväkodin sali, jossa oli valmiina muun muassa rytmisoittimia, patjoja, penkkejä ja piano. Tila mahdollisti liikuntaleikkien leikkimisen ja siirtymisen eri puolille luokkaa eri tarkoituksiin. Soitimme lasten kanssa erilaisia

soittimia, kuten käsirumpuja, rytmikapuloita ja -munia sekä sävelpaloja. Laulujen säestäminen tapahtui pianolla, kanteleella, kitaralla tai sävelpaloilla. Muuta käytettyä materiaalia olivat huivit, hallaharso, paperinen lumiukko, sorminuket ja leikkivarjo.

Suunnittelimme muskarit jo aikaisemmin mainitun kausisuunnitelman pohjalta (liite 1). Kaikilla tunneilla oli kolme samanlaisena pysyvää osa-aluetta: Alkulaulu, loppurentoutus ja loppulaulu. Alkulauluksi valitsimme Soili Perkiön Heppuli Keppuli -kappaleen, loppulauluna oli Soittorasia. Loppurentoutuksen aikana teimme joka kerta Elina Kivelä-Taskinen (2008, 20–21) kehittämän simpukkaharjoituksen. Ainoastaan taustamusiikki hieman vaihteli tunnin teemojen mukaan. Harjoituksen tarkoituksena on vähentää mahdollisia moro-refleksin jäänteitä lapsen hermostossa. Samalla lapset saivat tilaisuuden rauhoittumiseen ja kahdenkeskiseen vuorovaikutukseen aikuisen kanssa. Motorisen kehityksen tukeminen ja perussykkeen kokeminen tavoitteina liittyivät jokaiseen tuntiin.

Ensimmäisessä ja toisessa Musisoivat muksut -muskarissa tavoitteina korostuivat erityisesti motorisen kehityksen tukeminen sekä perussykkeen kokeminen musiikin kautta. Lisäksi tutustuimme musiikilliseen käsitepariin hiljaa/voimakkaasti Lumiukot marssivat/soittavat- kappaleen avulla niin liikkuen kuin soittaen. Toisella muskarikeralla rakensimme lapsille temppuradan, jonka avulla pyrimme tukemaan lasten motorista kehitystä.

Kolmannessa ja neljännessä Musisoivat muksut -muskarissa tavoitteiksi nousivat motorisen kehityksen tukemisen, perussykkeen ja hiljaa/voimakkaasti- käsiteparin kokemisen lisäksi valssin ja marssin eron kokeminen liikkuen ja soittaen sekä oman vuoron odottamisen ja taukoon reagoimisen harjoittelu. Valssin ja marssin, eli kolme- ja tasajakoisen tahtilajin hahmottamista harjoittelimme muun muassa Hiihdetään- luistellaan- laulun avulla. Elävöitimme laulua eläinsorminukeilla. Oman vuoron odottamista harjoittelimme soittamalla Lumiukot soittavat- ja Pakkanen paukkuu- lauluja siten, että lapset jaettiin kahteen ryhmään, joilla oli eri soittimet. Ryhmät saivat

soittaa vuorotellen. Käytimme apuna soittimien kuvia, jotta oman vuoron hahmottaminen olisi ollut helpompaa. Odottamista harjoittelimme myös Karhu nukkuu- lauleikin avulla. Lapset nukkuivat karhuina pesässä, kunnes päästiin laulussa kohtaan, jossa karhut heräävät, jolloin lapset saivat lähteä liikkumaan eri tavoin tilassa.

Viidennellä ja kuudennella Musisoivat muksut -muskarikerroilla esteettiset tavoitteet nousivat päällimmäisiksi tavoitteiksi. Pyrimme luomaan lapsille mahdollisuuden kokea esteettinen elämys musiikin ja taideintegraation avulla. Käytimme muun muassa värikkäitä huiveja, leikkivarjoa ja visuaalisia kuvia luomaan tunnelmaa. Viidennellä Musisoivat muksut -muskarikerralla lapset pääsivät maalaamaan revontulia värikuulamaalauksen avulla (taide-integraatio). Esteettisten tavoitteiden lisäksi viidennellä ja kuudennella muskarikerralla tavoitteina säilyivät motorisen kehityksen tukemien, perussykkeen ja valssi-marssi- käsiteparin kokeminen sekä oman vuoron odottamisen ja taukoon reagoimisen harjoittelu. Lauloimme, liikuimme ja soitimme Revontulitanssi- ja Pakkanen paukkuu- lauluja. Soitimme edellisiltä kerroilta tuttuja rytmisoittimia ja tutustuimme sävelpaloilla soittamiseen.

Vaikka tuntisuunnitelmat tehdäänkin etukäteen ja huolella, eivät tunnit aina toteudu suunnitelmien mukaan. Tämän vuoksi liitimme mukaan kahden muskarikerran tuntisuunnitelmat ja kuvaukset siitä, mitä tunnilla oikeasti tapahtui. (Liitteet 2-3)

8. MUSISOIVAT MUKSUT -MUSKARIN TARKASTELUA

Videoimme muskarituokiot ja kirjasimme jokaisen tuokion jälkeen ylös omia ajatuksiamme sekä havaintojamme. Teimme analyysin videoiden ja omien muistiinpanojemme pohjalta. Erottelimme analyysin ja tulkinnan toisistaan. Analyysin ja tulkinnan erottelu on yksi toimintatutkimuksen analyysitapa (Eskola & Suoranta 2008, 145–150).

Tarkastelu keskittyi kolmeen osa-alueeseen: varhaisiän musiikinopetuksessa käytettyjen työtapojen toimivuuteen erityistä tukea tarvitsevien lasten kanssa toimiessa, omaan toimintaamme ja sen kehittämiseen sekä tavoitteiden asettamiseen ja niiden saavuttamiseen lasten kannalta. Työtapojen toimivuutta analysoitaessa meidän tuli kiinnittää huomiota erityisesti lapsiin. Miten he toimivat ja reagoivat eri työtapoihin?

8.1. Varhaisiän musiikinopetuksen työtapojen toimivuus

Yhdeksi parhaiten toimivaksi työtavaksi osoittautui musiikkiliikunta. Lapset nauttivat liikkumisesta ja saivat purkaa energiaa ja toteuttaa itseään liikkeen avulla. Musiikin ilon kokeminen oli helppoa yhdistämällä liike musiikkiin ja musiikkiliikunnan kautta lapset saivat positiivisia elämyksiä. Musiikillisista tavoitteista tauon hahmottaminen oli helppoa musiikkiliikunnan kautta, esimerkiksi kävelen-stop -leikin avulla. Lisäksi perussykkeen hahmottaminen onnistui muutamalta lapselta juuri musiikkiliikunnan kautta. Mallin näyttäminen osoittautui musiikkiliikunnassa tärkeäksi. Käytimme vaihtelevasti toistoa liikkeessämme musiikin mukana. Havaitsimme, että runsas toisto auttoi lapsia omaksumaan paremmin toiminnan kulun ja opeteltavana olleen asian.

Lapset olivat innokkaita soittamaan erilaisia rytmisoittimia. Tämä näkyi etenkin vaikeutena olla hiljaa soitin kädessä. Soittimet innostivat lapsia niin, että myös rytmissä pysyminen tuotti vaikeuksia. Siksi opettajan malli oli tärkeä ja tarpeellinen, sillä usein lasten huomion kiinnittyessä opettajaan, perussyke löytyi ainakin joksikin aikaa. Mallin näyttämisessä oli kuitenkin kiinnitettävä huomiota siihen, millä soittimella ja miten näyttää esimerkkiä. Käsirummusta rytmin kuulee selkeämmin kuin rytmimunasta ja lapsille luonnollinen tempo on usein nopeampi kuin oma tempo. Tämä tuli hyvin esille sävelpaloja soittaessa. Opettaja näytti malliksi puolinuotteja, mutta lapset alkoivat spontaanisti soittaa kahdeksasosia.

Muskarituokioidemme lauluohjelmistoon valitsimme yksinkertaisia lauluja. Laulujen melodiat liikkuivat vain muutaman sävelen välillä ja sanoja oli melko vähän. Silti

lapset eivät oikein innostuneet laulamista. Lapset lauloivat eniten Pakkanen paukku – laulun aikana. Laulua kerrattiin monesti ilman laulamista - sanat tulivat tutuiksi ennen kuin niihin lisättiin melodia. Lauluun kuului muistamista helpottavat viittomat, joita käytimme aina laulun yhteydessä.

Taideintegraatiota käytimme vain yhdellä tunnilla ja silloinkin siihen kului vähemmän aikaa kuin olimme suunnitelleet. Taideintegraation toteutus ja kokeilu tämän ryhmän kanssa jäikin siis aika pintapuoliseksi raapaisuksi. Kuitenkin tämä pienikin osio oli innostava ja mielenkiintoinen. Lapsia kiinnosti kuulan liike purkin sisällä ja siitä syntyvät taideteokset.

8.2. Huomioon otettavia asioita erityistä tukea tarvitsevien lasten kanssa toimiessa

Muskarituokioiden aikana pääsimme havaitsemaan musiikin välittömiä vaikutuksia lasten toimintaan. Huomasimme musiikilla olevan rauhoittava vaikutus lapsiin, esimerkiksi kolmannen kerran karhu nukkuu - leikissä lapset maltoivat leikkiä rauhallisesti niin kauan kuin rauhallinen musiikki soi. Heti kun rauhallinen musiikki lakkasi, pomppasivat vilkkaimmat lapset innokkaasti ylös. Musiikin rauhoittavan vaikutuksen huomasimme myös värikuulamaalauksen yhteydessä. Olimme valinneet taustalle rauhallisen musiikin, joka rauhoitti lapsia niin paljon, ettei kuula liikkunut juuri ollenkaan heidän liikkeidensä tahdissa, toisin kuin oli tarkoitus. Värikuulamaalauksessa huomasimme myös musiikin innostavan vaikutuksen. Kun vaihdoimme alun rauhallisen musiikin reippaampaan, tuli lapsiinkin eloa ja he alkoivat liikkua reippaammin.

Jälkikäteen videoilta huomasimme myös musiikin jatkuvuutta tuovan vaikutuksen. Esimerkiksi toisella kerralla temppuradan aikana emme aluksi laittaneet taustamusiikkia soimaan, jolloin temppuradasta tuli hieman irrallinen muuhun toimintaan verrattuna. Taustamusiikin soimaan laittaminen taas toi jatkumoa ja mielekkyyttä

radalle. Musiikki ikään kuin kytki muuten ei-musiikillisen temppuradan osaksi muskarikonaisuutta.

Varhaisiän musiikinopetuksessa toistetaan paljon asioita. Huomasimme toistamisen olevan tärkeää. Lapset eivät juuri osoittaneet kyllästymisen merkkejä, vaikka teimme samoja asioita kerrasta toiseen vain hieman muunneltuina. Sen sijaan he alkoivat tulla yhä paremmin toimintaan mukaan, kun toistojen määrä lisääntyi. Esimerkiksi viimeisellä kerralla muutamat lapsista osasivat jo itse tehdä oma-aloitteisesti kuurankukka-harjoituksen, joka oli toistettu joka kerralla. Alun kerroilla toistoa oli erityisen paljon, sillä lähes kaikissa valitsemissamme kappaleissa oli sama melodia. Muutama lapsi rohkaistuikin laulamaan niissä mukana, kun kappaleita oli toistettu jonkin aikaa. Laulamisessa toiston merkitys tuli hyvin esille. Kappaleen ollessa uusi, lapset eivät aluksi laulaneet mukana, mutta toiston myötä he saattoivat tulla mukaan laulamaan, yleensä kappaleen lopussa.

Avustajien määrä eri muskarikerroilla vaihteli paljonkin. Parhaimmillaan päiväkodin henkilökunnasta oli avustamassa muskarissa kolme työntekijää ja yhdellä muskarikerralla ei ollut avustajia ollenkaan. Niillä kerroilla, joilla oli vähemmän avustajia tai ei ollenkaan, jouduimme käyttämään enemmän aikaa lasten paikallaan pysymiseen ja ryhmänhallintaan. Erityisesti Luran kanssa toimimiseen avustajien pois-saolo vaikutti voimakkaasti. Hänen huomionsa herpaantui helposti, joten hän tarvitsi jatkuvasti aikuisen avustusta käsillä olevaan asiaan keskittymisessä. Havaitsimme, että avustajien suuresta määrästä ei ollut haittaa, mutta jos heitä ei ollut, oli tunnin pitäminen haastavampaa. Avustajat osasivat melkein joka tilanteessa toimia oma-aloitteisesti. Emme kuitenkaan ohjeistaneet juurikaan heitä, vaikka he eivät olisikaan osanneet toimia. Esimerkiksi kolmannen Musisoivat muksut -muskarin kuurankukka-harjoituksessa avustaja ei tehnyt mitään emmekä tajunneet häntä ohjeistaa.

Aina avustajia ei kuitenkaan riittänyt jokaiselle lapselle, jolloin aikuisen huomio jakautui monen eri lapsen kesken. Jälkikäteen videolta huomasimme, että meillä oli

taipumusta huolehtia ensin niin sanotusti helpommista lapsista. Tilanteissa, joissa piti huomioda jokainen lapsi, menimme lähes joka kerta ensimmäisenä niiden lasten luo, joiden arvioimme olevan yhteistyöhalukkaimpia.

Lasten kiinnostuksen ylläpitäminen onnistui meiltä melko hyvin. Erityisesti visuaaliset asiat toimivat tehokkaasti. Pelkkä puhe ei ollut tehokas tapa ohjeistaa, vaikka äänenpainojen vaihtelut ja erilaiset äänen tehosteet, kuten huudahdukset, kiinnittivät lasten huomion. Jos puheen lisäksi käytimme jotain muuta havainnollistavaa keinoa, se helpotti lapsilla ohjeiden omaksumista. Esimerkiksi apukuvat soitettaessa ja Lumiukko-kuva lumiukko-laulua laulaessa auttoivat lapsia ymmärtämään ohjeet sekä säilyttämään mielenkiinnon asiaa kohtaan. Värikkäät ja liikkuvat asiat saivat myös lasten mielenkiinnon pysymään tehokkaasti käsiteltävässä asiassa. Esimerkiksi sorminuket, värikkäät huivit sekä leikkivarjo olivat lapsista mielenkiintoisia. Jos havainnollistavaa esinettä sai lisäksi itse koskea, kesti kiinnostus pidempään kuin tavallista.

Muskarituokion sujuvuuteen ja lasten mielenkiinnon ylläpitämiseen vaikuttaa se, miten sujuviksi eri toimintojen väliset vaihdot saadaan ja millä tavalla ne tehdään. Jos vaihdon aikana toiminta pysähtyy kokonaan, se voi latistaa tunnelmaa ja saada aikaan lapsissa levottomuutta. Pyrimme välttämään tämän suunnittelemalla tunnit huolella etukäteen ja jakamalla tunnin vastuut niin, että vuorotellen ohjeistimme eri toiminnat. Samalla kun toinen vielä ohjeisti ja opetti, toinen valmistautui seuraavaan toimintaan, esimerkiksi hakemalla valmiiksi soittimia tai muuten kiinnittämällä lasten huomion heti edellisen toiminnan loputtua. Pääasiassa tunnit sujuivat siirtymien osalta hyvin, mutta muutaman kerran oli pientä epäselvyyttä kumpi vetää seuraavan laulun tai leikin. Missään vaiheessa siirtymien epäonnistuminen ei kuitenkaan vaikuttanut tuntien kulkuun häiritsevästi.

Ohjeistuksella ja sillä, miten sen tekee, on suuri merkitys muskaritunnin sujuvuuteen. Selkeä ja kuuluva puhe sekä toiminnan kertominen ymmärrettävästi ja loogisesti ovat oleellisia asioita ohjeistuksessa. Käytimme ohjeistuksen tukemiseksi erilaisia

apukeinoja, kuten apukuvia ja muita havainnollistavia asioita. Esimerkiksi havainnollistimme kolmannen Musisoivat muksut -muskarikerran Karhu nukkuu -leikin kulun pehmolelun ja peiton avulla. Lapset saivat toimintamallin leikkiin seuraamalla pehmolelua, joten ohjeistus oli helppoa alettaessa leikkiä varsinaista leikkiä.

Saman leikin liikuntaosion ohjeistus olisi voinut olla ennakoivampaa. Lapset innostuivat karhun heräämisestä niin paljon, että he alkoivat riehua eivätkä enää kuunnelleet. Otimme tämän asian kuitenkin huomioon seuraavalla muskarikerralla, kun leikimme samaa leikkiä. Ennakoimme lasten villiintymisen ja ohjeistimme karhut liikumaan kontaten juoksemisen sijaan. Käytimme myös laulua ohjeistamiseen. Esimerkiksi soittamisen jälkeen keräsimme soittimia pois laulamalla ohjeita yksinkertaisella sävelellä. Tämä sai lapset keskittymään kuuntelemiseen ja ymmärtämään paremmin annettuja ohjeita.

Henkilökohtaisen kontaktin ottaminen lapseen on myös tärkeää ohjeistuksen kannalta. Havaitsimme, että jos lapsen huomioi ottamalla katsekontaktia, koskettamalla tai puhuttelemalla henkilökohtaisesti, kuten sanomalla lapsen nimen, lapsi todennäköisemmin kuunteli ja ymmärsi mitä pitää tehdä. Erityisesti vilkkaita lapsia henkilökohtaisen kontaktin ottaminen rauhoitti, jolloin he pystyivät keskittymään kuunteleseen paremmin.

Havaitsimme, että etukäteen tehty tuntisuunnitelma ei joskus toimi. Silloin opettajan kyky joustaa nousee oleelliseksi asiaksi. Opettajalla tulisi olla taitoa soveltaa suunnitelmaa sekä rohkeutta poiketa etukäteen suunnitellusta. Muutaman kerran sovelsimme tuntisuunnitelmaa tunnin kuluessa, jotta toiminta olisi ollut mielekkäämpää. Esimerkiksi emme pakottaneet lapsia tekemään sellaisia asioita, jotka eivät millään onnistuneet. Yleensä poikkeamisen syy oli se, että keksimme jonkin omasta mielestämme paremman ja toimivamman tavan toimia tai huomasimme, että jokin suunniteltu asia ei toiminut. Esimerkiksi värikuulamaalauksessa rauhallinen musiikki teki lasten maalaamisesta liian rauhallista, jolloin värikuula ei saanut tarpeeksi liikettä,

jotta maali olisi päässyt leviämään paperille. Laitettuamme rytmikkäämmän ja menevämmän kappaleen soimaan, tuli lapsiinkin eloa ja he saivat värikuulan liikkumaan. Lisäksi saatoimme liikkua vapaan liikkumisen sijaan jonossa, jotta lapset olisivat pysyneet rauhallisina ja ohjeistuksien kuunteleminen olisi ollut helpompaa.

Joskus tuntisuunnitelman tekeminen onnistuu niin hyvin, että siitä ei tarvitse poiketa ollenkaan. Onnistuimme suunnittelemaan neljännen Musisoivat muksut -muskarin siten, että tunti meni täysin suunnitelman mukaan. Toisinaan tunnin tavoitteet meinasivat kuitenkin unohtua ja ne olisikin ollut hyvä pitää tarkemmin mielessä. Esimerkiksi joistakin musiikkiliikuntaleikeistä jäi tietyt etukäteen suunnitellut liikkeet liikku-matta. Lisäksi olimme kirjanneet Musisoivat muksut -muskarin yhdeksi päätavoit-teeksi perussykkeen kokemisen tasa- ja kolmijakoisessa musiikissa, mutta kolman-nessa muskarituokiossa tämä tavoite meinasia unohtua kokonaan.

8.3. Muskarituokioiden tavoitteiden saavuttaminen

Meillä oli kahdenlaisia tavoitteita Musisoivat muksut -muskarissa: musiikillisia sekä lapsen kehitystä tukevia tavoitteita. Musiikillisia tavoitteita olivat perussykkeen ko-keminen, hiljaa-voimakkaasti käsiteparin kokeminen, tasa- ja kolmijakoisen tahtilajin kokeminen sekä taukoon reagoiminen. Lapsen kehitystä tukevia tavoitteita olivat oman vuoron odottamisen opetteleminen, motoriikan ja esteettisen tajun kehityksen tukeminen sekä turvallisten ja selkeiden alkujen ja lopetusten luominen.

Lapsen kehitystä tukevista tavoitteista tärkeimmäksi nousi motoriikan kehityksen tukeminen. Tuimme motoriikan kehitystä joka tunnilla ottamalla erilaisia liikuntahar-joituksia, joissa lapset tekivätkin mielellään mukana omien kykyjensä mukaisesti. Yksi tällainen harjoitus oli joka tunnilla toistuva kuurankukka-harjoitus. Kuurankukka oli lapsille mitä luultavimmin uusi harjoitus ja suuri osa lapsista ehtikin kuuden muskari-kerran aikana oppia tekemään sen ainakin osittain itsenäisesti. Esimerkiksi Oona teki oma-aloitteisesti harjoitusta viimeisillä kerroilla ja Laurakin kävi itse makaamaan

patjoille. Toinen uudehko taito oli laukkaaminen, jonka pitäisi alkaa sujua noin 3-4 -vuotiaana. Laukkaaminen alkoikin sujua muutamilta, kuten Samilta ja Oonalta. Tavoitteenamme oli myös oman vuoron odottamisen harjoittelu. Tätä harjoiteltiin pääasiassa soiton yhteydessä. Havaitsimme kuitenkin, että suurimmalle osalle lapsista kädessä oleva soitin oli liian houkutteleva, eivätkä he malttaneet olla soittamatta toisten vuoroilla.

Turvalliset ja selkeät aloitukset ja lopetukset pyrimme luomaan pitämällä alku- ja loppulaulut samoina. Ne laulettiin ja soitettiin aina samalla tavalla, mutta toisinaan etenkin alkulaulun alkaminen oli melko liukuva tapahtuma. Esimerkiksi ensin arvuuteltiin hieman soittimia ja kun rytmimunat oli jaettu, aloitettiin alkulaulu suoraan. Toisinaan alkulaulu toimitti myös lasten tervehtimisen virkaa.

Vaikka mainitsimme tavoitteeksemme esteettiset tavoitteet, ne jäivät epämääräisiksi. Muskarissa tavoitteena oli luoda lapsille esteettinen elämys värikkäiden huivien ja värikuulamaalauksen kautta. Tämä tavoite toteutui ainakin pintapuolisesti. Kaikki lapset saivat tanssia huivin kanssa ja saivat värikuulataideteoksen kotiin vietäväksi. Lapset olivat kiinnostuneita väreistä ja värikuulamaalauksesta, mutta on vaikea sanoa, olivatko kokemukset elämyksellisiä. Ainakin huivit ja kuulat vangitsivat tehokkaasti lasten mielenkiinnon.

Musiikillisten tavoitteiden toteutuminen tuli eniten esille soitto-osuuksissa. Perussykkeen soittaminen onnistui toisinaan, usein kuitenkin nopeampaan tahtiin kuin opettajien mallisuoritukset. Liikunnassa oli myös paljon mahdollisuuksia ilmentää perussykettä kehollisesti, mutta vain muutamissa liikkeissä se onnistui. Esimerkiksi kävely tai juoksu perussykkeen tahtiin ei onnistunut, mutta hyppiminen ja keinuminen oli helpompaa. Parhaiten perussykkeen mukana liikkuminen onnistui Oonalta ja Samilta.

Perussykkeen harjoittelemisen lisäksi tavoitteenamme oli piano-forte -käsitemparin tutuksi tekeminen. Tätä tavoitetta lähestyimme monelta eri kannalta, liikuimme ja soitimme hiljaa ja voimakkaasti. On kuitenkin hankala sanoa, kuinka hyvin lapset käsitemparin omaksuivat. Huomionarvoista on myös se, ettemme millään tunnilla soittaneet erityisen voimakkaasti, vaan hiljainen soitto oli vastakohtana normaalille, melko äänekkäälle soitolle.

Tasa- ja kolmijakoisen musiikin eron huomaamisen oppimista oli sen sijaan helpompi arvioida. Harjoittelimme tätäkin käsitemparia liikkuen ja soittaen. Suurin osa lapsista muutti musiikkiliikunnassa liikuntatyyliä hitaampaan ja pehmeämpään suuntaan, kun tasajakoinen musiikki vaihtui kolmijakoiseksi. Soitossa perussyke muuntui tasajakoi- sesta kolmijakoiseen melko vaivattomasti. Yleinen perussykkeen hahmottaminen heijastui myös tahtilajin muutokseen. Ne lapset, jotka soittivat perussykettä melko oikein tasajakoisessa musiikissa, osasivat soittaa sitä myös kolmijakoisessa musiikissa.

Taukoon reagoimista harjoittelimme musiikkiliikunnassa ja se onnistui lapsilta melko hyvin, kun oli joku aikuinen, josta ottaa mallia. Taukoon oli myös helpompi reagoida, jos se esiintyi aina tietyssä kohdassa, esimerkiksi kävelen - stop - laulussa. Satunnaisesti esiintyvään taukoon lapset reagoivat myös, mutta useimmin he tarvitsivat aikuisen ohjeistusta pysähtymiseen. Leikin edetessä lapsien oli vaikeampaa pysähtyä tauon ajaksi, sillä usein liikunta sai heidät innostumaan niin paljon, että he eivät jaksaneet keskittyä kuuntelemaan musiikkia ja muutenkin pysähtyminen oli vaikeampaa.

9. POHDINTA

Olennaisin oivalluksemme oli, että varhaisiän musiikinopetuksen työtapoja on mahdollista käyttää myös erityistä tukea tarvitsevien lasten kanssa. Työtavat soveltuvat käytettäväksi sellaisinaan, jos otetaan huomioon lasten erityisen tuen tarpeet. Käytökelpoisimmaksi työtavaksi Musisoivat muksut -muskarissa nousivat musiikkiliikunta, soittaminen ja laulaminen. Niissä lapset olivat innokkaasti mukana ja toiminnalle asetetut tavoitteet saavutettiin.

Muita huomionarvoisia asioita erityistä tukea tarvitsevien lasten muskarissa olivat avustajien määrä suhteessa ryhmäkokoon sekä varhaisiän musiikinopettajan vuorovaikutustaidot ja se, miten opettaja osaa ottaa huomioon lapsen erityisen tuen tarpeen. Jokainen lapsi tulisi ottaa huomioon yksilönä omine erityispiirteineen. Erityistä tukea tarvitsevien lasten muskarissa tavoitteiden painopiste ei ole musiikillisissa tavoitteissa, vaan tärkeämpää on lapsen kokonaisvaltaisen kehityksen tukeminen musiikin avulla ja luoda lapsille mahdollisuus musiikin ilon kokemiseen.

9.1. Toimintatutkimuksen tulosten tarkastelua

Analysoinnin tarkoituksena on tuoda vastauksia tutkimuskysymyksiimme. Saimme paljon vastauksia kysymyksiimme ja seuraavassa pohdimmekin saatuja tuloksia erityisesti tutkimuskysymysten kannalta. Huomasimme muun muassa, että lapsen kehitystä tukevat tavoitteet olivat Musisoivat muksut - muskarissa musiikillisia tavoitteita tärkeämpiä.

9.1.1. Työtapojen toimivuus

Musiikkiliikunta

Varhaisiän musiikinopetuksen työtavoista musiikkiliikunta nousi Musisoivat muksut -muskarin analyysissä parhaiten toimivaksi työtavaksi. Kolme-nelivuotias lapsi liikkuu luonnostaan paljon, harjoittelee mielellään uusia motorisia taitoja ja keksii myös itse omia liikkeitä (Kivelä-Taskinen 2008, 75). Oli siis mielekästä liittää musiikkiin erilaisia motorisia harjoitteita. Musiikkiliikunta oli mielekäs työtapasiinäkin mielessä, että lasten ei tarvinnut olla paikoillaan. Etenkin vilkkaammat lapset nauttivat, kun he saivat eläytyä musiikkiin koko keholla.

Musiikkiliikunnassa harjoittelimme siis musiikin perussykkeen mukana liikkumista ja erilaisia motorisia taitoja. Kuten analyysissä huomasimme, perussykkeen mukana liikkuminen onnistui vain toisinaan. Tämä johtui luultavasti myös siitä, että lapset olivat vielä melko nuoria. Kivelä-Taskisen (2008, 77) mukaan perussykkeen tahtiin liikkuminen alkaa onnistua vasta neljän ja puolen vuoden iässä, jolloin ensimmäisenä onnistuvat laukkaaminen ja hitaasti kävely perussykkeen tahtiin, juokseminen musiikin sykkeen tahtiin ei vielä onnistu tämän ikäisiltä.

Musisoivat muksut -muskarissa musiikkiliikunnan aikana lapset osasivat ilmentää perussykettä nopeista liikkeistä hyppimisessä ja laukkaamisessa hidasta tempoa keinumisessa. Kipitys ja reipas kävely sykkeen tahdissa ei vielä onnistunut. Myöskään kaikki liikkeet, joita harjoittelimme musiikkiliikunnan aikana, eivät onnistuneet, vaikka olimme valinneet liikkeet niin, että 3-4 -vuotiaan lapsen pitäisi ne jo osata. Tämä saattoi johtua lasten erityisen tuen tarpeista, sillä motoriikan kehityksen viivästymä voi olla osa laajempaa erityisen tuen tarvetta. Motoriikan kehityksen viivästymä voi johtua esimerkiksi laaja-alaisia oppimisvaikeuksista (Vilén ym. 2007, 276–277), kielellisistä erityisvaikeuksista (Huttunen & Jalanko 2013) tai Downin syndroomasta (Wilska 2011). Tätä havaintoa tukee lisäksi se, että vertaislapsi suoriutui motorisista tehtävistä suunnilleen ikäryhmäänsä vastaavalla tavalla.

Laulaminen

Varhaisiän musiikinopetuksen perinteisistä työtavoista, eli soittamisesta ja laulamista soittaminen oli lapsille helpompaa ja siinä saavutettiin tavoitteet laulamista paremmin. Laulaminen sen sijaan oli vaikeampaa. Lapsi ei välttämättä osaa vielä 3-4 -vuotiaana erottaa puhe- ja lauluääntä toisistaan. Campbellin ja Scott-Kassnerin mukaan (1994, 127) tämä tapahtuu vasta 4-5 -vuoden iässä. Musisoivat muksut -muskarin lapsista havaitsimme, että heistä suurin osa eli vielä kehityskautta, jossa laulu ja puhe eivät olleet eriytyneet. Lauluihin tultiin mukaan korkealla puheäänellä. Toisaalta, kun lapsi alkaa erottaa laulamisen puheesta, on lauluääni usein hyvin hiljainen ja hento (Campbell & Scott-Kassner 1994, 127–129). Saattoi siis olla, että jotkut lapset lauloivat lauluäänillään mukana, mutta äänet peittyivät muiden lasten kovääniseen ”puhelauluun”.

Campbellin ja Scott-Kassnerin (1994, 129) malli uuden laulun opettelemisesta osoitautui Musisoivat muksut -muskarissa melko toimivaksi. Lapset oppivat melko hyvin uuden laulun rytmin, sanat ja suuripiirteisen melodian. He oppivat esimerkiksi toistamaan Pakkanen paukkuu -kappaleen viimeisen, korkean äänen. Kun kappaletta käytiin loruna, olivat lapset paremmin mukana loruttelemassa kuin myöhemmin laulaessa. Tämäkin johtanee juurensa siihen, ettei laulaminen ollut Musisoivat muksut -muskarin lapsille vielä tuttua. Welsh (2009, 317) esittää, että laulun opetteleminen helpottuisi, jos melodia opetellaan ensin ilman sanoja. Musisoivat muksut -muskarissa emme tätä kokeilleet ja koimmekin tehokkaammaksi laulun oppimistavaksi Campbellin ja Scott-Kassnerin mallin, jossa ensimmäisenä opetellaan sanat ja rytmi.

Musisoivat muksut -muskarin lapset eivät paljoa muskarissa laulaneet. Pidimme kuitenkin tärkeänä sitä, että me näytimme heille laulamisen esimerkkiä. Laulaminen opitaan matkimalla elävää esimerkkiä (Gordon 2003, 6-7) ja sitä halusimme lapsille näyttää. Mallioppimisen takia pidimmekin tärkeänä, että lapsia kannustettiin

laulamaan ja uusia lauluja opeteltiin, vaikka lapsilla ei ihan vielä ollutkaan edellytyksiä oppia lauluja kokonaan.

Pääsimme toteamaan myös sen, että laulu on toisinaan helpommin ymmärrettävä ja tehokkaampi viestintäkeino. Näin toteaa myös Huotilainen (2013, 103). Otimme tavaksi laulaa kehotuksen palauttaa soittimet paikoilleen tavallisen sanomisen sijasta. Laulun avulla soittimien vieminen sujui hyvin, lapset antoivat soittimet pois helposti ja tuntui, että laulu sujuvoitti tilannetta yleiselläkin tasolla.

Soittaminen

Soittaminen sai selkeästi lapsissa aikaan iloa. He innostuivat soittamisesta ja jaksoivat keskittyä siihen yhtäjaksoisesti melko pitkään. Yksinkertaisten soittimien, kuten käsirummun, rytmikapuloiden ja rytmimunien soittaminen onnistui motorisesti lapsilta hyvin. Kivelä-Taskinen (2008,76) toteaaakin, että 3-4-vuotiailta yksinkertaisten soittimien soittaminen alkaa sujua, sillä hienomotoriikka on jo melko kehittynyttä. Vaativampaa hienomotorista taitoa vaativia soittimia, kuten sävelpaloja lasten oli kuitenkin jo vaikeampi soittaa. He eivät malttaneet soittaa rytmissä ja opettajan ja ympäristön kuuntelu unohtui lähes kokonaan. Laulaminen unohtui myös soitettaessa. Lapset olisivat halunneet soittaa nopeammissa tempoissa kuin opettajat näyttivät. Valitsimme tempot mielestämme kappaleeseen sopivaksi. Olisiko meidän opettajina kuitenkin pitänyt valita tempot paremmin lapsille sopiviksi? Kumpi on soittaessa tärkeämpää, musiikillisesti ehjä kokonaisuus vai se, että lapset saavat soitosta onnistumisen kokemuksia? Toisaalta Musisoivat muksut -muskarin vertaislapsi onnistui keskimääräistä paremmin esimerkiksi perussykkeen soitossa kuin muut lapset. Johtuiko tämä siitä, että vertaislapsen motorinen kehitys on lähempänä ikäryhmän yleistä motorista kehitystasoa vai oliko osaaminen vain sattumaa? Vertaislapsi myös todennäköisesti pystyi keskittymään ohjeiden kuunteluun paremmin kuin muut lapset.

Lapset nauttivat silminnähden soittamisesta, vaikka musiikillinen sisältö jäikin vähäiseksi. Mielestämme lasten kokemus soittamisen riemusta oli lopulta tärkeintä.

Työtapana soittaminen osoittautui mielenkiintoa ylläpitäväksi tavaksi omaksua musiikkia. Tosin oppimistavoitteet musiikillisessa mielessä eivät voineet olla kovinkaan korkeat, vaan soittamisen ilo ja musiikista nauttiminen olivat päätavoitteita.

9.1.2. Huomioon otettavia asioita

Erityinen vai tavallinen lapsi?

Jos muskariryhmässä on paljon erilaisia erityisen tuen tarvitsijoita, voi olla tarpeen eriyttää tai yksilöllistää tunnin tehtäviä. On paljolti kiinni varhaisiän musiikinopettajan huomiokyvystä ja taidoista kuinka paljon yksilöllistämistä tunneilla voi tapahtua. Musisoivat muksut -muskarissa emme juuri yksilöllistäneet tunnin kulkua, vaan koetimme ohjata sellaisia tunteja, jotka käyvät kaikille.

Jokainen lapsi on yksilö ja ansaitsee tulla kohdatuksi sellaisena kuin on. Lasten loke-roiminen ja leimaaminen erityislapsiksi tai muuten vain vaikeiksi lapsiksi ei ole hedelmällistä, vaan parasta olisi kohdella heitä sellaisina kuin he ovat. Jos lapsella on jokin erityisen tuen tarve, ei hänellä välttämättä kuitenkaan esiinny kaikkia kyseisen tuen tarvitsijan ominaispiirteitä. Etenkin alle kouluikäisten lasten kanssa heidän erityisen tuen tarpeita voisikin ajatella enemmän ominaisuuksina tai kehitysvaiheina. Alle kouluikäisille lapsille ei yleensä anneta pysyvää diagnoosia (Heinämäki 2004, 23–24). Kuitenkin lasten kanssa toimimista helpottaisi tieto siitä, millaisia erityisen tuen tarpeita heillä on havaittu ja onko olemassa jotain erityistä keinoa niiden kanssa pärjäämiseen.

Pohdimme, missä vaiheessa yksilöllistäminen tapahtuu muskareissa. Tapahtuuko se jo suunnitteluvaiheessa, jolloin suunniteltavana onkin monta erilaista versioita yhdestä muskarituokiosta, vai vasta tunnilla? Molemmissa tavoissa on hyvät ja huonot puolensa. Etukäteen suunnittelussa saattaa kulua paljon aikaa, ja voi olla hankalaa muistaa tunnilla, mitä on kenellekin tarkasti suunnitellut. Tunnin aikana eriyttämällä sen sijaan voidaan reagoida välittömästi ja tarkasti juuri sen hetkiseen tilanteeseen,

mutta tämä edellyttää opettajalta hyvää taitoa soveltaa erilaisia toiminta- ja työtapoja. Luultavasti paras eriyttämiskeino olisikin näiden kahden jokin yhdistelmä. Suunnitteluvaiheessa voisi miettiä valmiiksi joitain keinoja ja työtapoja, jotka voi tunnilla ottaa käyttöön, jos eriyttämistä tarvitaan.

Musiikin vaikutukset lapsiin

Havaitsimme musiikilla olevan vaikutusta lapsen käytökseen. Tämä oli hyödyllistä varsinkin aktiivisen ja nopeatempoisen toiminnan jälkeen. Saimme lapset helposti rauhoittumaan rauhallisen musiikin avulla. Musiikin vaikutus toimi myös toisinpäin: pirteä ja innostava musiikki sai lapset aktiivisemmiksi, esimerkiksi rytmikäs musiikki helpotti värikuulamaalausta. Huotilainen (2013, 100) onkin todennut, että miellyttävä, nopeatempoinen ja duurissa kulkevan musiikin kuuntelu piristää ja parantaa valppautta. Jos musiikki oli rauhallista, se todennäköisimmin vaikutti lapsiin rauhoittavasti, ja jos musiikki oli rytmikästä ja tempoltaan nopeampaa, vaikutti se lapsiin innostavasti ja aktivoivasti.

Ryhmänohjaajien lukumäärä

Ryhmänohjaajien lukumäärä muodostui yhdeksi tärkeimmistä oivalluksista, jonka Musisoivat muksut -muskarin aikana koimme. Nyt muskareissamme oli aina vähintään kaksi opettajaa ja heidän lisäksi vaihteleva määrä avustajia. Henkilökunta auttoi ryhmänhallinnassa. He esimerkiksi pitivät vilkkaampia lapsia sylissä, jos lapset eivät malttaneet olla paikoillaan ja avustivat lapsia tarvittaessa.

Aikuisten määrä vaikutti siihen, että muskareita oli helppo pitää. Tämän huomasimme etenkin viimeisellä kerralla, kun päiväkodin henkilökuntaa ei ollut mukana. Tällä kerralla omaa aikaamme kului enemmän ryhmänhallintaan, mikä oli pois muskarin varsinaisesta sisällöstä. Yleensä varhaisiän musiikinopettajan on selviydyttävä yksin ryhmän kanssa, mikä voi olla haastavaa, vaikka ryhmässä ei olisi yhtään erityistä tukea tarvitsevaa lasta. Jos ryhmässä olisi paljon erityistä tukea tarvitsevia lapsia, olisi sen ohjaaminen yksin ilman avustajia lähes ylivoimaista.

Ohjelmanumerosta toiseen siirtyminen on usein herkin kohta ryhmänhallinnan kaatoamiselle. Siirtymän aikana opettajalla on usein paljon tekemistä, esimerkiksi soittimien keräämistä, jolloin lasten huomio saattaa herpaantua. Kahdestaan ohjattaessa oli helpompaa pitää tilanne hallinnassa, kun toinen pystyi aloittamaan seuraavaa asiaa toisen viimeistellessä vielä edellistä. Yksin samaan yltäminen vaatii erittäin huolellista suunnittelua etukäteen. Olisi järjestettävä tila siten, että vaihtoihin kuluisi mahdollisimman vähän aikaa ja tunnin kulun tulisi olla lapsista niin mielenkiintoinen, että he jaksaisivat seurata opettajaa koko tunnin ajan. Lapsia olisi huomioitava erittäin aktiivisesti kaiken aikaa, jotta olisi mahdollista ennaltaehkäistä epätoivottua toimintaa.

Varhaisiän musiikinopettajilla on kuitenkin vain harvoin mahdollisuus yhteistyöhön tuntien sisällä. Usein varhaisiän musiikinopettaja on työpaikkansa ainoa, jolloin yhteistyö muiden varhaisiän musiikinopettajien kanssa voin jäädä vähäiseksi. Jos erityistä tukea tarvitsevia lapsia kuitenkin tulee muskariin, voisi heidän vanhemmistaan löytyä apua muskarin sujuvuuden parantamiseksi.

Erityistä tukea tarvitseva lapsi tarvitsee erityisen paljon huomiota. Yhdellä opettajalla on kuitenkin yhden tunnin aikana vain rajallinen määrä huomiota jaettavana, joten jos tunnilla ei ole mukana avustajia, olisi ryhmäkoon hyvä olla tavallista pienempi. Lasten vanhempien mukanaolo antaisi toisaalta myös mahdollisuuksia ryhmäkoon kasvattamiseen.

Vuorovaikutuksesta ja ohjeistuksesta

Erityistä tukea tarvitsevien lasten parissa toimiessa yksi tärkeä huomioon otettava asia on vuorovaikutus lasten kanssa. Vuorovaikutus on monimutkainen tapahtuma, johon vaikuttavat kaikki vuorovaikutustilanteen osapuolet. Havaitsimme, että vuorovaikutuskeinoja täytyi muokata sen mukaan, kenen kanssa oli tekemisissä

Yksi lapsista saattoi vetäytyä täysin vuorovaikutustilanteessa ja varsinkin huomion kohdistuessa häneen. Hän vältteli katsekontaktia ja kavahti kosketusta. Autistisilla henkilöillä on todettu katsekontaktin välttelyä, aistiyliherkkyyttä ja kykenemättömyyttä vastavuoroisuuteen vuorovaikutustilanteissa (Kehitysvammaisuus 2002, 124). Arvailuksi jää, johtuiko lapsen käytös vain ujoudesta vai mahdollisista autistisista ominaisuuksista. Saattoi olla, että lapsi ei ymmärtänyt ohjeita, ja sen takia meni lukkoon ja vetäytyi. Havaitsimme myös lapsella olevan vaikeuksia ilmaista itseään puheen avulla. Lapsi saattoi myös kokea, että häntä ei ymmärretä, jolloin hän vetäytyi. Ikätovereihin lapsi kuitenkin otti kontaktia.

Pohdimme sitä, miten tällaisen lapsen kanssa kannattaa toimia. Otimme aluksi lempeän lähestymistavan, yritimme houkutella häntä toimintaan ja ottaa henkilökohtaista kontaktia pakottamatta häntä kuitenkaan mihinkään. Olimme kärsivällisiä ja annoimme hänelle aikaa omaksua ja tottua asioihin. Toisenlaisen mallin opimme avustamassa olleelta päiväkodin henkilökunnan jäseneltä. Toimintamallissa lapselle pyritään asettamaan selkeät toiminnan rajat määrätietoisella ja jämäkällä otteella ilman turhaa sensitiivisyyttä. Ei esimerkiksi kysellä halukkuudesta osallistua, vaan oletetaan lapsen osallistuvan heti toimintaan. Tämä toimi tiettyyn rajaan asti. Emme kuitenkaan voi pakottaa lasta toimimaan mukana, jos hän ilmaisee voimakasta vastarintaa. Totesimme kuitenkin, että liiallisen valinnanvapauden antaminen ei toimi, vaan aikuisen tulee ottaa ohjaajan rooli. Toimiva vuorovaikutustapa löytyy jokaiseen tilanteeseen ja jokaiselle lapselle erikseen ajan kanssa, kun opitaan tuntemaan toisen tavat ja erityispiirteet. Lapsi on aina yksilö ja hänen ominaisuutensa tulisi ottaa huomioon. Varsinkin erityistä tukea tarvitsevien lasten kanssa toimiessa olisi lapsi kohdattava hänen omien tarpeidensa pohjalta.

9.1.3. Tavoitteiden asettelusta

Olimme asettaneet useita tavoitteita jokaiselle muskarituokiolle. Joskus jotkut tavoitteet unohtuivat tai olivat muuten vain epäselviä opetuksessamme. Jäimme pohtimaan oliko tavoitteita jopa liikaa? Esimerkiksi tasa- ja kolmijakoista tahtilajia opettaessa välillä unohdimme kokonaan kolmijakoisuuden ja lauloimme ja soitimme vain tasajakoisesti. Oivalsimme, että laadukkaan muskarin aikaan saamiseksi tavoitteiden asetteluun ja niiden määrään tulisi kiinnittää erityistä huomiota, mitä vähemmän asettaa tavoitteita, sitä paremmin ja syvällisemmin pystyy niihin keskittymään.

Huomasimme toiston määrällä olevan merkitystä. Uudet taidot opitaan toistamalla opittavaa asiaa monta kertaa. Havaitsimme, että lapsi haluaa toistaa juuri oppimiaan asioita. Kivelä-Taskinen (2008, 76) toteaaakin toistamisen olevan tärkeää ja juuri opitun toistamisen uudella tavalla tuovan lapselle iloa. Luultavasti juuri uuden taidon tuottaman ilon kokemana lapsi haluaa toistaa uudelleen ja uudelleen oppimaansa asiaa.

Lapsen kehitystä tukevat tavoitteet

On vaikea sanoa, kuinka paljon ja millaisia vaikutuksia motorisilla harjoituksilla oli lapsiin. Kuuden viikon aikana lapset hieman kehittyivät niissä harjoituksissa joita teimme, esimerkiksi viimeisillä kerroilla taitavimmat osasivat jo itse tehdä kuurakukka-harjoituksen ja laukkaaminen sujui muutamilta lapsilta. Saattaa kuitenkin olla, että kyse oli lähinnä uusien leikkien oppimisesta, eli lapset osasivat taidot entuudestaan ja oppivat nyt vain käyttämään niitä uusissa asiayhteyksissä. Koimme kuitenkin motorisen kehityksen tukemisen erittäin tärkeäksi, kun kyseessä oli erityistä tukea tarvitsevia lapsia.

Varasimme joka tunnilta aikaa kuurakukka-harjoituksen tekemiseen, jonka tarkoitus oli poistaa mahdollisia moro-refleksin jäänteitä hermostosta. Emme huomanneet lapsissa mitään, mikä olisi voinut viitata mahdollisten jäänteiden poistumiseen.

Kuitenkaan harjoitus ei tuntunut hyödyttömältä, vaikka sen varsinaista tehoa emme päässeetkään näkemään. Kuurankukasta muotoutui mukava rentoutumishetki, jonka aikana jokainen lapsi sai hetken aikuisen jakamatonta huomiota.

Esteettiset tavoitteet toivat Musisoivat muksut -muskareihin elämyksellisyyttä. Halusimme luoda lapsille mahdollisuuden kokea jotakin erityistä musiikin kautta. Meidän ymmärryksemme mukaan esteettisten tavoitteiden tarkoituksena on avata lapsi näkemään kauneutta ja iloa ympärillään. Ruokonen (2009, 27–28) tähdentääkin musiikkikasvatuksen tukevan esteettisten taitojen kehittymistä. Havaintojemme mukaan lapset iloitsivat musiikista ja heittäytyivät kokemaan musiikin riemua. Erilaiset elävyttä tuovat apuvälineet, kuten värikkäät huivit ja leikkivarjo sekä pumpulipallot auttoivat esteettisten elämysten luomisessa. Mahdotonta kuitenkin on arvioida kehittyikö lasten kauneuden taju Musisoivat muksut -muskarin kuluessa. Mielestämme esteettisten tavoitteiden asettaminen tuo muskariin elämyksellisyyttä, joka houkuttelee musiikin kokemisen iloon. Tämän vuoksi esteettiset tavoitteet ovat tärkeitä myös erityitä tukea tarvitsevien lasten muskarissa.

Musiikilliset tavoitteet

Olimme valinneet musiikilliset tavoitteet normaalin noin 3-4 -vuotiaan lapsen kehitykseen sopivaksi. Kivelä-Taskinen (2008, 76) sanookin tämän ikäisten lasten harjoittelevan perussykkeen soittamista ja hiljaa olemista. Hiljaa oleminen liittyy oman vuoron odottamiseen ja taukoon reagoimiseen, jotka olivat myös tavoitteita. Halusimme pohtia musiikillisten tavoitteiden toimivuutta ja saavuttamista lasten kannalta, jotta osaisimme tehdä laadukkaan muskarin erityistä tukea tarvitseville lapsille.

Yksinkertaiset tavoitteet, kuten perussykkeen kokeminen ja hiljaa-voimakkaasti käsittepari olivat helppoja osalle lapsista, varsinkin kun opettajat näyttivät mallia. Tasa- ja kolmijakoisen tahtilajin erottaminen oli jo haastavampaa, mutta onnistui varsinkin liikkuen. Oman vuodon odottamista harjoittelimme monipuolisesti kaikilla Musisoivat muksut -muskarikerroilla. Tämä oli hyvä, sillä Musisoivat muksut -muskarissa oli pari

ylivilkkauteen taipuvaista lasta. Martin (2007) toteaakin, että ylivilkkaiden lasten tulisi harjoitella erilaisia sosiaalisia taitoja kuten oman vuoron odottamista. Oman vuoron odottaminen alkoikin luonnistua, kunhan lapset oppivat toiminnan kulun. Taukoon reagoiminen onnistui osalta lapsista, osalta ei. Ylivilkkaiden lasten oli vaikeampaa reagoida taukoon kuin muiden. Tämä johtui varmaankin liiallisesta innostumisesta, jolloin kuunteleminen unohtui. Taukoon reagoiminen kuitenkin parani sitä harjoiteltaessa esimerkiksi liikkuen.

Musiikillisia tavoitteita tärkeämmiksi nousivat lapsen kehitystä tukevat tavoitteet, kuten motoriikan kehityksen tukeminen. Kuitenkin musiikilliset ja kehitystä tukevat tavoitteet nivoutuvat yhteen musiikin kautta. Tavoitteellinen varhaisiän musiikinopetus voikin tukea erityistä tukea tarvitsevan lapsen kehitystä, jos tavoitteet osataan asettaa lapsi huomioon ottaen. Liian kunnianhimoiset tavoitteet voivat saada lapsen ja opettajan turhautumaan, joten on hyvä lähteä liikkeelle muutamasta tavoitteesta ja lisätä niitä yksi kerrallaan.

9.2. Tutkimuksen eettisyys

Tutkimuksen edetessä on hyvä varmistua siitä, että tutkimuksen mahdolliset eettiset ongelmakohdat on huomioitu ja niihin on reagoitu asianmukaisesti. Eskola ja Suoranta (2008, 52) esittävät teoksessaan Suojasen luettelon eettisistä ongelmakohtista, johon kuuluvat kysymykset tutkimusluvasta, tutkimusaineiston keruuseen ja tutkijan osallistumiseen liittyvät ongelmat, tutkimuskohteen hyväksikäyttö ja tutkimuksesta tiedottaminen. Tuomen ja Sarajärven (2009, 127) mukaan tutkimuksen eettinen kestävyys liittyy myös tutkimuksen luotettavuuteen ja laatuun. Laadullinen tutkimus ei automaattisesti ole laadukasta, vaan on kiinnitettävä huomiota tutkimussuunnitelmaan, tutkimusasetelmaan ja tutkimuksen raportointiin (Tuomi & Sarajärvi 2009, 127).

Ennen opinnäytetyömme käytännön osuutta hankimme asiaankuuluvan tutkimusluvan kaupungilta. Lisäksi laadimme infokirjeen Musisoivat muksut -muskariin osallistuvien lasten vanhemmille, jossa kerroimme opinnäytetyöstämme ja pyysimme samalla lupaa lapsen muskarituokioihin osallistumiselle. Samassa kirjeessä pyysimme myös videointilupaa. Kaikkien lasten vanhemmat antoivat suostumuksensa videointiin ja tutkimukseen.

Videointilupa mahdollisti muskarituokioiden videoimisen. Videoista muodostuikin tärkeä osa aineistoamme. Videot oli kuitenkin pidettävä mahdollisimman salaisina, sillä niissä lapset esiintyivät omilla kasvoillaan ja nimillään. Videoiden lisäksi kirjassimme joka tunnin jälkeen omia ajatuksiamme ylös kirjallisesti, objektiivisuuteen pyrkien ja lasten nimet muutettuina.

Tutkijoiden osallistuminen aktiivisesti tutkimuksen kulkuun voi toisinaan olla ongelma, vaarana on tutkimuksen objektiivisuuden heikkeneminen. Tutkimusta tehdessämme tiedostimme tämän ja pyrimmekin olemaan mahdollisimman objektiivisia muskarituokioita arvioidessamme. Yritimme huomioida kaiken oleellisen, positiiviset ja negatiiviset asiat, ja mielestämme onnistuimme siinä.

Tutkimuksesta tiedottamisen, etenkin tutkimuksen käytännön osan jälkeen, olisimme voineet hoitaa hieman paremmin. Ennen tutkimuksen alkua tiedotimme vanhemmille tulevista muskareista, mutta projektin jälkeen emme enää olleet heihin yhteydessä. Jokin kirje olisi ollut paikallaan. Kirjeessä olisi voinut kiittää lasten osallistumisesta ja kertoa tarkemmin, miten aiomme jatkaa opinnäytetyötämme ja mistä valmiin työn voi lukea.

9.3. Jatkotutkimusaiheita

Varhaisiän musiikinopetusta käsitteleviä opinnäytetöitä ja opettajan oppaita löytyi paljon, mutta varsinaista tutkimusta varhaisiän musiikinopetuksen olemuksesta on tehty melko vähän. Löytyneet määritelmät siitä, mitä varhaisiän musiikinopetus oikeastaan on ja mitä työtapoja siinä käytetään, olivat peräisin varhaisiän musiikinopetuksen syntyajoilta 1970- ja 1980 - luvulta. Yli kolmessa vuosikymmenessä on kuitenkin tapahtunut paljon muutosta, kokemuksemme mukaan esimerkiksi ryhmäkoot, tavoitteet ja työtavat ovat muuttuneet, joten koimme näistä kirjoista löytyneen tiedon olevan vanhentunutta.

Olisikin mielenkiintoista tutkia sitä, millaista nykymuotoinen varhaisiän musiikinopetus on - etsiä sen ydintä. Mitkä työtavat ovat pitäneet pintansa muskarin alkuajoista lähtien ja mitkä ovat jääneet pois käytöstä? Mitkä ovat tärkeimmät tavoitteet? Käytännössä olemme huomanneet, että varhaisiän musiikinopetusta voi antaa hyvin monella eri tavalla. Jotkut opettajat painottavat musiikillisten asioiden oppimista ja opetus voi olla erittäin tavoitteellista, toisen taas pitävät lapsen kokonaisvaltaisen kehityksen tukemista tärkeämpänä. Myös viralliset varhaisiän musiikinopetukselle asetetut tavoitteet ovat melko kirjavaa.

Toinen mielenkiintoinen tutkimuksen kohde olisi varhaisiän musiikinopetuksen vaikutus erityistä tukea tarvitsevien lasten elämään ja kehitykseen pitkällä aikavälillä. Miten lapsuuden muskarituokiot vaikuttavat myöhemmin lapsuudessa ja aikuisuudessa? Onko varhaisiän musiikinopetuksella vaikutusta erityisen tuen tarpeeseen?

Mielestämme varhaisiän musiikinopetuksella voi tuoda paljon hyvää lasten arkeen. Musiikista voi nauttia niin erityinen kuin tavallinenkin lapsi. Musiikki tuo yhteen kaikenlaiset ihmiset. Ei ole merkitystä, minkälaiset ominaisuudet omaa, tärkeää musiikin kautta yhdessä koettu ilo.

Ajatus

*Miksi minä olen minä
enkö kukaan muu,
ja sinä olet sinä
etkä kukaan muu?
Ihmeellistä olla ihmisinä
sinä ja minä
ja ystävinä
minä sinulle sinä.*

Kirsi Kunnas 2004

LÄHTEET

ADHD. 2013. Käypä hoito -suositus. Suomalaisen Lääkäriseuran Duodecimin ja Suomen Fysiatriryhdistyksen asettama työryhmä. Helsinki: Suomalainen Lääkäriseura Duodecim. Viitattu 15.10.2013.

<http://www.kaypahoito.fi/web/kh/suositukset/naytaartikkeli/tunnus/khp00071>.

Aho, L-M., Harinen, H. & Perkiö, S. 2009. Musiikin aika 1-2. Opettajan kirja. Helsinki: WSOY.

Ahonen, H. 1997. Musiikki - Sanaton kieli. Musiikkiterapian perusteet. Helsinki: Finn Lectura.

Alijoki, A. & Pihlaja, P. 2011. Pedagogiset rakenteet ja ratkaisut lasten erityisen tuen tarpeiden näkökulmasta. Teoksessa Varhaiskasvatuksen käsikirja. Toim. Hujala, E. & Turja, L. Jyväskylä: PS-kustannus, 260-273.

Autismi- ja Aspergerliitto ry. 2008a. Aspergerin oireyhtymä- esite. 11. painos. Viitattu 25.9.2013. <http://www.autismiliitto.fi/>, autismin kirjo, aspergerin oireyhtymä, aspergerin oireyhtymä- esite.

Autismi- ja Aspergerliitto ry. 2008b. Autismi- esite. 10. painos. Viitattu 26.9.2013. <http://www.autismiliitto.fi/>, Julkaisut ja myynti, esitteet, autismi.

Blythe, S. 2005. The Well-Balanced Child. Movement and early learning. Gloucestershire: Hawthorn Press.

Bussing, R. & Grohol, J. 2013. Attention Deficit Disorder. An Introduction to ADD/ADHD. Viitattu 30.9.2013. <http://psychcentral.com/disorders/adhd/>.

Campbell, S. & Scott-Kassner C. 1994. Music in Childhood: From Preschool through the Elementary Grades. 5-10. painos. New York: Schirmer Books.

Downin oireyhtymä. 2010. Käypä Hoito - suositus. Suomalaisen Lääkäriseuran Duodecimin ja Suomen Fysiatriryhdistyksen asettama työryhmä. Helsinki: Suomalainen Lääkäriseura Duodecim. Viitattu 14.10.2013. <http://www.kaypahoito.fi/web/kh/suositukset/naytaartikkeli/tunnus/hoi50027>.

Eskola, J. & Suoranta, J. 2008. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. 8. painos. Jyväskylä: Gummerus kirjapaino oy.

Gordon, E. 2003. A Music Learning Theory for Newborn and Young Children. Chicago: GIA Publications.

Grohol, J. 2013. Symptoms of Attention Deficit Hyperactivity Disorder (ADHD). Viitattu 30.9.2013. <http://psychcentral.com/lib/symptoms-of-attention-deficit-disorder-adhd/0001200/2>.

Heikkilä, M., Välimäki, A-L. & Ihalainen, S-L. 2007. Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet. Viitattu 10.3.2013. <http://www.julkari.fi/handle/10024/77129>, avaa tiedosto.

Heinämäki L. 2004. Erityinen tuki varhaiskasvatuksessa: Erityispäivähoito - lapsen mahdollisuus. Helsinki: Stakes

Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara P. 2009. Tutki ja Kirjoita. 15., osin uudistettu laitos. Helsinki: Tammi.

Huotilainen, M. 2013. Musiikin oppimisen erityisyys neurotieteen näkökulmasta. Teoksessa Musiikkipedagogin käsikirja. Toim. Jordan-Kilki, P., Kauppinen, E. & Korolainen-Viitasalo, E. Tampere: Juvenes print, 97-110.

Huttunen, M. & Jalanko, H. 2013. Puheen ja kielen häiriöt lapsella. Lääkärikirja Duodecim. Viitattu 13.10.2013.

http://www.terveyskirjasto.fi/terveyskirjasto/tk.koti?p_artikkeli=dlk00413.

Isomäki, H. 2011. Kun hahmottaminen ja keskittyminen on vaikeaa ja käytös häiriöksi, mikä avuksi? Viitattu 13.10.2013. <http://www.lukiksero.net/pdf/heli-isomaki-ksero-22-11-2011.pdf>.

Jalanko, H. 2012. Downin oireyhtymä (Downin syndrooma). Lääkärikirja Duodecim. Viitattu 14.10.2013.

http://www.terveyskirjasto.fi/terveyskirjasto/tk.koti?p_artikkeli=dlk00115.

Juntunen, M-L. 2004. Embodiment in Dalcroze eurhythmics. Väitöskirja. Oulun yliopisto, Kasvatustieteiden tiedekunta.

Juntunen, M-L. 2010a. Mitä musiikkiliikunta on?. Teoksessa Musiikkia liikkuen. Musiikkiliikunnan käsikirja. Toim. Juntunen, M-L., Perkiö, P. & Simola-Isaksson, I. Helsinki: WSOYpro Oy, 11.

Juntunen, M-L. 2010b. Dalcroze-pedagogiikka. Teoksessa Musiikkia liikkuen. Musiikkiliikunnan käsikirja. Toim. Juntunen, M-L., Perkiö, P. & Simola-Isaksson, I. Helsinki: WSOYpro Oy, 18-27.

Jyväskylän varhaiskasvatussuunnitelma. 2010. Jyväskylän varhaiskasvatussuunnitelma: Arjenlähtöistä osallisuutta lapsen hyvinvoinnin turvaamiseksi. Viitattu 20.6.2013. <http://www.jkl.fi/paivahoito/varhaiskasvatus>, Jyväskylän varhaiskasvatussuunnitelma.

Kaisto, L., Muhonen, S. & Peltola, S. 2011. Musiikin mestarit 1-2 - opettajan kirja A ja B, 4. painos. Keuruu: Otavan Kirjapaino Oy.

Kalliala, M. & Tahokallio, L. 2001. Yhteinen leikki. Teoksessa Taiteen ja leikin lumous. Tampere: Finn-Lectura, 33-61.

Kaskela, M. & Krongvist, E-L. 2007. Niin ainutlaatuinen: Näkökulmia lapsen yksilölliseen varhaiskasvatussuunnitelmaan. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy.

Kehityksen ja oppimisen vaikeudet lapsilla ja nuorilla. 2003. Kehityksen ja oppimisen vaikeudet lapsilla ja nuorilla. Opas TAYS-piirin lastenneuvoloille ja kouluterveydenhuollolle. Viitattu 13.10.2013. <http://bit.ly/kehityksenjaoppimisen>.

Kehitysvammaisuus. 2002. Toim. Kaski, M., Manninen, A., Mölsä, P. & Pihko, H. Porvoo: WSOY

Kivelä-Taskinen, E. 2008. Rytmikylvyn Pikku-kuplat. Espoo: Kultanuotti

Kivelä-Taskinen, E. & Setälä, H. 2006. Rytmikylpy. Helsinki: Edita Prima Oy

Kunnas, K. 2004. Tapahtui Tiitiäisen maassa. Porvoo: WS Bookwell oy.

Lapsellamme on Down. 2009. Toim. Välikkilä, S. Kehitysvammaisten tukiliitto ry: Tampere.

Laalo, K. & Kunnari, S. 2004. Hoivakieli. Teoksessa Mistä on pienten sanat tehty. Lasten äänteellinen kehitys. Toim. Kunnari, S. & Savinainen-Makkonen, T. Porvoo: WSOY, 88–98.

Mansikkakorpi, H. 2009. Taideintegraatio varhaisiän musiikkikasvatuksessa. Taideintegraation tarkastelua ”Taidemuskari” -opetuskokeilun kautta. Pro gradu-tutkielma. Jyväskylän yliopisto, taiteiden ja kulttuurin tutkimuksen laitos, taidekasvatus.

Marjanen, K. 2005a. Varhaisiän musiikkikasvatus. Teoksessa Suomen musiikkikasvatuksen vuosikirja 2002–2004. Toim. Louhivuori, J. Helsinki: Suomen musiikkikasvatuseura - FiSME ry, 61-67.

Marjanen, K. 2005b. Musiikkileikkikoulun opettaja, varhaismusiikkikasvatuksen ekspertti. Työelämä haasteena koulutukselle. Esimerkkitapauksena Jyväskylän ammatti-korkeakoulu. Licensiaatin tutkielma. Jyväskylän yliopisto, musiikin laitos.

Marjanen, K. 2011a. Musiikkisuunnittelu varhaisiän musiikinopetuksen näkökulmasta. Teoksessa Musiikkikasvatus. Näkökulmia kasvatukseen, opetukseen ja tutkimukseen. Toim. Louhivuori, J., Paananen, P. & Väkevä, L. Vaasa: Suomen musiikkikasvatusseura - FiSME ry, 385-405.

Marjanen, K. 2011b. Musiikkipedagogi (AMK): pääaineena varhaisiän musiikkikasvatus. Teoksessa Musiikkikasvatus. Näkökulmia kasvatukseen, opetukseen ja tutkimukseen. Toim. Louhivuori, J., Paananen, P. & Väkevä, L. Vaasa: Suomen musiikkikasvatusseura - FiSME ry, 469-491.

Martin, B. 2007. Additional Treatments for ADHD. Psych Central. Viitattu 3.11.2013. <http://psychcentral.com/lib/additional-treatments-for-adhd/0001205>.

McPherson, G. E. & Davidson, J. W. 2009. Playing an instrument. Teoksessa the Child as Musician. A Handbook of Musical Development. New York: Oxford, 331-351.

Määttä, P. & Rantala, A. 2010. Tavallisen erityinen lapsi: Yhdessä tekemisen toimintamalleja. Juva: PS-kustannus.

Nurmi, J-E., Ahonen, T., Lyytinen, H., Lyytinen, P., Pulkkinen, L. & Ruoppila, I. 2006. Ihmisen psykologinen kehitys. Helsinki: WSOY.

Opetusalan ammattijärjestö (OAJ). n.d. Kolmiportainen tuki. Viitattu 20.6.2013. www.oaj.fi, Opettajan ammatti, Suomalainen kasvatus- ja koulutusjärjestelmä, Perusopetus, Kolmiportainen tuki.

Opetushallitus. 2005. Taiteen perusopetuksen yleisen oppimäärän opetussuunnitelman perusteet. Viitattu 13.3.2013. <http://www.oph.fi>, säädökset ja ohjeet, Opetussuunnitelmien ja tutkintojen perusteet, Taiteen perusopetus, Taiteen perusopetuksen yleisen oppimäärän opetussuunnitelman perusteet.

Opetushallitus. 2002. Taiteen perusopetuksen laajan oppimäärän opetussuunnitelman perusteet. Viitattu 14.7.2013. <http://www.oph.fi>, säädökset ja ohjeet, Opetussuunnitelmien ja tutkintojen perusteet, Taiteen perusopetus, Taiteen perusopetuksen laajan oppimäärän opetussuunnitelman perusteet.

Paananen, P. 2010. Kehitysteorioita ja malleja. Teoksessa Musiikkipsykologia. Toim. Louhivuori, J. & Saarikallio, S. Jyväskylä: Atena, 155-176.

Perkiö, S. 2010. Orff-pedagogiikka. Teoksessa Musiikkia liikkuen. Musiikkiliikunnan käsikirja. Toim. Juntunen, M-L., Perkiö, P. & Simola-Isaksson, I. Helsinki: WSOYpro Oy, 28-36.

Riikola, T. & Asikainen, M. 2010. Kielellinen erityisvaikeus lapsilla ja nuorilla (dysfasia). Viitattu 15.11.2013. http://www.terveyskirjasto.fi/terveyskirjasto/tk.koti?p_artikkeli=khp00092.

Ritvanen, A. & Sirkiä, S. 2013. Epämuodostumat 1993-2010. Tilastoraportti. Helsinki: Terveystieteiden ja hyvinvoinnin laitos (THL) <http://www.julkari.fi/handle/10024/103056>, avaa tiedosto.

Ruokonen, I. 2001. Äänimaisemia ja ilmaisun iloa musiikin kielellä. Teoksessa Taiteen ja leikin lumous. Tampere: Finn-Lectura, 120-143.

Ruokonen, I. 2009. Musiikillista oppimisympäristöä luomaan. Teoksessa Taidekasvatus varhaiskasvatuksessa. Toim. Ruokonen, I., Rusanen, S. & Välimäki, A-L. Helsinki: Yliopistopaino oy, 22-29.

Ruokonen, I. 2011. Lapsen musiikillinen maailma. Teoksessa Varhaiskasvatuksen käsikirja. Toim. Hujala, E. & Turja, L. Jyväskylä: PS-kustannus, 122-135.

Savinainen-Makkonen, T. & Kunnari, S. 2004. Fonologisen viimeistelyn kausi. Teoksessa Mistä on pienten sanat tehty. Lasten äänteellinen kehitys. Toim. Kunnari, S. & Savinainen-Makkonen, T. Porvoo: WSOY, 110.

Seppälä, H., Leskelä-Ranta, A.-E., Nikkanen H. & Närhi, V. 2011. Laaja-alaiset oppimisvaikeudet. Viitattu 13.10.2013. <http://verneri.net/yleis/kehitysvammaisuus/diagnoosit/laaja-alaiset-oppimisvaikeudet.html>.

Sinkkonen, J. 2001. Leikin maailmasta keskilapsuutta kohti - lapsen kehitys neljänneltä seitsemännelle ikävuodelle. Teoksessa Taiteen ja leikin lumous. Toim. Karppinen, S., Puurula, A. & Ruokonen, I. Tampere: Finn Lectura, 23-32.

Stantley, J., Walworth, D. & Nguyen, J. 2009. Effect of Parent/Child Group Music Activities on Toddler Development: A Pilot Study. Music Therapy Perspectives 27, 11-15.

Suomen musiikkioppilaitosten liitto ry (SML). 2007a. Varhaisiän musiikkikasvatus. Viitattu 25.6.2013. <http://www.musiikinopetus.fi/>, järjestelmä, varhaisiän musiikkikasvatus.

Suomen musiikkioppilaitosten liitto ry (SML). 2007b. Musiikkileikkikoulut - varhaisiän musiikkikasvatus. Viitattu 26.6.2013. <http://www.musiikinopetus.fi/>, järjestelmä, varhaisiän musiikkikasvatus, musiikkileikkikoulut, katso tarkempi kuvaus.

Suomen psykomotoriikkayhdistys ry. 2010. Psykomotoriikka. Viitattu 11.9.2013. <http://www.psykomotoriikka.org/>, psykomotoriikka.

Suomen virallinen tilasto (SVT). 2013. Erityisopetus: Peruskoulun oppilaista 13 prosenttia sai tehostettua tai erityistä tukea. Viitattu 25.6.2013.
<http://www.tilastokeskus.fi/til/erop/2012/> Helsinki: Tilastokeskus.

Säkinen, S. & Kuoppala, T. 2011. Lasten päivähoito 2010. Helsinki: Terveiden ja hyvinvoinnin laitos (THL). <http://www.julkari.fi/handle/10024/80053>, avaa tiedosto.

Taylor, M., Houghton, S. & Chapman, E. 2004. Primitive reflexes and attention-deficit/hyperactivity disorder: developmental origins of classroom dysfunction. In: International Journal of Special Education 19, 1, 23-37.

Terveiden ja hyvinvoinnin laitos (THL). 2013. Kasvun kumppanit. Tuki varhaiskasvatuksessa. Viitattu 25.6.2013. http://www.thl.fi/fi_FI/web/kasvunkumppanit-fi, Työn tueksi, Lapsen ja perheen tuki, Tuki varhaiskasvatuksessa.

Valtonen, R. 2009. Kehityksen ja oppimisen ongelmien varhainen tunnistaminen Leene-arvioinnin avulla. Kehityksen ongelmien päällekkäisyys ja jatkuvuus 4-6 -vuotiailla sekä ongelmien yhteys koulusuoriutumiseen. Väitöskirja. Jyväskylän yliopisto, psykologian laitos.
<https://jyx.jyu.fi/dspace/bitstream/handle/123456789/19890/9789513935382.pdf>.

Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet. 2009. Toim. STAKES. 2. tarkastettu p. Vaajakoski: Gummerus Kirjapaino Oy.

Varhaisiän musiikinopettajat ry. 2011. Viitattu 10.3.2013. <http://vamory.org/>, Varhaisiän musiikinopetus.

Vilén, M., Vihunen, R., Vartiainen, J., Sívén, T., Neuvonen, S. & Kurvinen, A. 2007. Lapsuus – erityinen elämänvaihe. 1.-2. p. Helsinki: WSOY.

Wilska, M. 2011. Downin oireyhtymä. Viitattu 7.11.2013.
<http://verneri.net/yleis/kehitysvammaisuus/diagnoosit/downin-oireyhtyma.html>.

Welsh, G. F. 2009. Singing and vocal development. Teoksessa Child as Musician. Toim. McPherson, G. New York: Oxford, 311-329.

Wylie, J. n.d. Music is the Key - Musiikki on avain. Teoksessa Rytmikylvyn Pikku-kuplat. Kivelä-Taskinen, E. 2008. Espoo: Kultanuotti, 44-49.

Yhdistyneet kansakunnat. 1989. YK:n yleissopimus lasten oikeuksista. Viitattu 8.11.2013. http://www.unicef.fi/files/unicef/pdf/LOS_A5fi.pdf.

LIITTEET

LIITE 1: Musisoivat muksut -muskarin kausisuunnitelma

Koko kauden tavoitteet: laulamiseen rohkeisuus, musiikin riemun kokeminen, musiikkiin reagoiminen kehollisesti, yhdessä tekemisen ja oman vuoron odottamisen harjoittelu.

VKO	TAVOITTEET	TYÖTAVAT	LAULUT	TEEMA
3	Piano-forte, yhteistyön harjoittelu	Musiikkiliikunta, kuvilla teeman vahvistaminen, soitto ja laulu	Teen teen teen, Lumiukot marssivat/soittavat	lumiukko
4	Piano-forte, hidas-nopea	Vapaa musiikkiliikunta, tempurata: tasapaino (hernepussit, pallot, kierintä) kuvilla teeman vahvistaminen, soitto ja laulu	Teen teen teen, Lumiukot marssivat/soittavat	lumiukko
5	Valssi-marssi, piano-forte	Musiikkiliikunta, laulu, perussykkeen soitto kapuloilla, rytmimunilla ja käsirummuilla, musiikkileikki	Talvimenoa, Karhu nukkuu, lumiukot soittavat	lumiukko
6	Valssi-marssi, piano-forte, oman vuoron odotus	Musiikkiliikunta, laulu, perussykkeen soitto kapuloilla, rytmimunilla ja käsirummuilla, musiikkileikki, tarinalla teeman elävöittäminen	Pakkanen paukkuu, Karhu nukkuu, Talvimenoa	talvi
7	Esteettisen elämyksen luominen, oman vuoron odotus,	Musiikkiliikunta, laulu, tanssi huivien kanssa, musiikkimaalaus (revontulet: värikuulamaalaus), laatoilla perussykkeen soittaminen, tarinan kuuntelu, kuvilla teeman vahvistaminen	Revontulitanssi, Pakkanen paukkuu, Liikun-Stop	Revontulet
8	Esteettisen elämyksen luominen, yhteistyön harjoittelu,	Väriverho, laulu, tanssiminen huivien kanssa, musiikkiliikunta, laatoilla soittaminen, tarinan kuuntelu, kuvilla teeman vahvistaminen	Revontulitanssi, Pakkanen paukkuu	Revontulet

HUOM! Joka kerralla Kuurankukka-harjoitus (Elina Kivelä-Taskisen Simpukka-harjoitus moro-refleksin jäänteiden poistamiseksi)

LIITE 2: Tuntisuunnitelma ja kuvaus kolmannesta Musisoivat muksut - muskarista

Päivä: ma 28.1.2013 klo 10.15

Teema: lumiukot ja talviliikunta
Musiikilliset tavoitteet: Perussykkeen kokeminen tasa- ja kolmijakoisessa musiikissa
Soittimet: Käsirummut, rytmimunat, clavesit, kantele
Materiaalit: peitot
Äänitteet ja kirjat: Lumilauluja lapsille – äänite
Muuta huomioitavaa: Videointi!
Omat pedagogiset ja yksilölliset tavoitteet: Saada kaikki innostumaan, vetää soljuva tunti. Pyritään selkeään ja havainnolliseen ohjeistukseen.

Mitä tehdään? Miten tehdään?	Aika	Miksi tehdään?
1. Alkulaulu: Heppuli keppuli.	3	Luodaan turvallinen ja selkeä aloitus, huomioidaan jokainen.
2. Liikun-stop: kävelen, hiihdän, luistelen, pompin, konttaan, hiivin, pyörin. Kantelesäestys?	5	Tuetaan motoriikan kehitystä. Harjoitellaan pysähtymistä tauon aikana. Koetaan 3-jak/tasajak – musiikin eroa liikkeen kautta.
3. Lumiukot soittavat (piano-forte, hiljääkuvaa). Soittimet: marakassit, kapulat, käsirummut. Eri soittimet lapsilla, kun näkyy oman soittimen kuva, saa soittaa.	7	Harjoitellaan perussykkeen soittamista ja eri tavoilla soittamista (3-jak/tasajak.). Harjoitellaan myös oman vuoron odottamista.
4. Hiihdetään/luistellaan: sorminuket	5	Tuetaan motoriikan kehitystä, harjoitellaan 3-jakoisen ja tasajakoisen musiikin erottamista.
5. Karhu nukkuu: Merkistä karhut menevät peittojen alle omaan pesään nukkumaan. Lauletaan laulu jonka lopussa karhut heräävät.	5	Harjoitellaan odottamista ja tuetaan keskittymiskyvyn kehittymistä.
6. Kuurankukka: Kukka aukeaa ja menee kiinni musiikin (kanteleen) tahtiin. Lattialla HITAASTI Musiikki: Lumihietale	5	Tuetaan moro-refleksin mahdollisten jäänteiden poisoppimista
7. Soittorasias	2	Luodaan selkeä lopetus. Kerrataan tunnilla käydyt asiat.

Musisovat muksut – muskarin kuvaus 28.1.2013 – kolmannen kerran kuvaus

1. Alkulaulu Heppuli-Keppuli: Tavoitteena luoda turvallinen ja selkeä aloitus sekä huomioida jokainen lapsi. Arvioitu kesto 3 minuuttia. Kaikki viisi lasta olivat paikalla. Päiväkodin henkilökunnasta kolme oli päässyt mukaan muskariin.

Kolmas Musisoivat muksut -muskari alkoi arvuuttelemalla soittimia äänen perusteella kuvia apuna käyttäen. Siitä siirryimme alkulauluun, soitimme rytmimunia ja lauloimme jokaiselle lapselle erikseen. Lapset soittivat melko innokkaasti rytmimunia. Eeva-Leena säesti kitaralla ja Enni näytti mallia rytmimunalla. Mika oli mukana laulussa ja Laurakin pysyi paikallaan. Pyysimme lapsia näyttämään omalla vuorollaan rytmimunalla soittoesimerkkiä, mutta he eivät uskaltaneet sitä tehdä. Alkulaulun jälkeen Enni keräsi soittimet Soittimet Koppaan - laulun säestyksellä ja Eeva-Leena haki kanteleen. Tähän kaikkeen meni aikaa 5 minuuttia.

2. Liikun - Stop: Kävelen, hiihdän, luistelen, pompin, konttaan, hiivin, pyörin. Kantelesäestys. Tavoitteena tukea motoriikan kehitystä ja harjoitella pysähtymistä tauon aikana. Harjoitellaan kolmi- ja tasajakoisen tahtilajin erottamista liikkeen kautta. Arvioitu kesto 5 minuuttia.

Nousimme ylös ja samalla taputtelimme kehoistamme lumiukot. Eeva-Leena oli äänessä. Tarkistimme ovatko kaikki osat tallella, jalat, kädet, silmät, nenä ja suu. Lapset tekivät hyvin mukana. Lumiukot lähtivät kävelemään ja liikkumaan eri tavoilla Eeva-Leenan säestäessä kanteleella. Opettajat liikkuivat mukana ja näyttivät samalla mallia lapsille. Aluksi liikun-stop -leikissä kaikki pysähtyivät pieneksi hetkeksi, jopa Laura. Liikuntajärjestys oli seuraava: kävely 2x, hiipiminen, sipsutus, juoksu 2x, hiipiminen, pyöriminen, kävely, hyppiminen 2x, konttaaminen 2x, pomppiminen, keinuminen, kävely, keinuminen ja omalle paikalle kävely. Merkintä 2x liikuntatyylin perässä tarkoittaa, että lauloimme ja liikuimme samalla tavalla kaksi säkeistöä peräkkäin. Emme käyttäneet kaikkia tuntisuunnitelman mukaisia liikuntatyylejä - hiihtäminen ja luistelu jäivät puuttumaan. Laura ja Mika eivät lähteneet mukaan eri tavoin liikkumiseen. Enni kävi houkuttelemassa Lauraa mukaan liikkeisiin. Mika lähti juoksussa mukaan oma-aloitteisesti. Hän otti kontaktia muihin muskarilaisiin, mutta ei aikuisiin. Pyörittäessä Laura pyöri mukana, Mika ei. Leikin edetessä pysähtyminen ja paikallaan oleminen alkoi käydä Samille vaikeaksi. Mika ja Laura eivät hypelleet mukana. Laura pysyi koko leikin ajan hieman erillään muista, vaikka Enni kävi pyytämässä häntä muiden luo. Lapset eläytyivät etenkin keinumiseen mielellään. Kaiken kaikkiaan lapset olivat hyvin mukana ja aikaa kului viisi minuuttia.

3. Lumiukot soittavat: Tavoitteena harjoitella oman vuoron odottamista, piano-forte käsiteparia, perussykettä, tasa- ja kolmijakoisen tahtilajin erottamista. Soittimina marakassit, kapulat ja käsirummut. Arvioitu kesto 7 minuuttia.

Liikunnan jälkeen istuimme takaisin penkeille ja Enni jakoi soittimet. Soittimina oli käsirumpu, rytmimuna ja rytmikapulat. Aluksi Sami ja Aleksi soittivat rumpuja, Oona ja Mika rytmikapuloita ja Laura rytmimunaa. Lapset lähtivät heti kokeilemaan soittimia ja soittivat ohjeistuksen päälle. Eeva-Leena nosti kädet ylös ja pyysi lapsia tekemään samoin, jolloin he hiljenivät ja huomio kiinnittyi opettajiin. Harjoittelimme ilman laulua oikealla soittimella soittamista, niin että vain kuvassa näkyvää soitinta sai soittaa. Enni näytti kuvia ja kummatkin opettajat ohjeistivat. Rumpujen soittajien oli vaikeaa pysyä hiljaa toisten vuorolla. Kun otimme laulun mukaan soittamiseen, Enni oli aloittaa säestysrytmin puolet hitaammin kuin oli tarkoitus, kahdeksasosanuotin sijasta neljäsosia. Hän kuitenkin muutti rytmin oikeaksi ja vaihtoi myös rytmimunan rumpuun. Perussykkeen soittaminen sujui Samilta ja Oonalta hyvin. Kokeilimme niin, että rummut soittavat ja rytmikapulat ovat hiljaa, ei onnistunut. Seuraavaksi kaikki soittivat luvan kanssa. Soitimme hiljaa sivellen rumpuja ja rytmikapuloita. Enni näytti rummulla mallia ja Eeva-Leena nappasi rytmikapulat ja näytti niillä esimerkkiä. Soittimia vaihdettiin, rytmimuna vaihtui rytmikapuloihin ja rummunsoittajat saivat rytmikapulat ja toisinpäin. Kolmijakoista tahtilajia harjoittelimme vasta soittimien vaihdon jälkeen. Keskityimme siis pääasiassa perussykkeen löytämiseen tasajakoisesta musiikista. Vuoron odotus ei onnistunut lapsilta. Todellinen kesto 8 min.

3. Hiihdetään/Luistellaan: sorminuket: Tavoitteena tukea motoriikan kehitystä ja harjoitella kolmi- ja tasajakoisen musiikin erottamista. Arvioitu kesto 5 minuuttia.

Tässä vaiheessa kaksi päiväkodin henkilökunnan jäsentä lähti paikalta. Lapset eivät tätä juuri huomanneet eikä poistuminen vaikuttanut tunnin kulkuun. Laura lähti omille teilleen laulujen välivaiheen aikana ja Samikin meinasi seurata perässä. Enni kävi hakemassa Luran takaisin ja Sami palasi itse paikoilleen. Enni jäi istumaan Luran viereen ja yritti kiinnittää Luran huomion laululeikkiin. Aloitimme laulamalla ja imitoimalla käsillä hiihtämistä. Hiihtoliike ei onnistunut kaikilta, Mika ei tehnyt ollenkaan. Laura siirtyi päiväkodin työntekijän syliin ja teki liikkeitä avustuksella. Säkeistöjen välissä sorminukke-eläin tuli tervehtimään lapsia, mikä sai heidät innostumaan. Eeva-Leena käytti sorminukkeja. Aleksin ja Samin levoton käytös tarttui myös Oonaan, seurauksena sorminukeille meinasi käydä huonosti. Harjoittelimme tämän seurauksena empatiakykyä, kun eläintä saikin pajata vain hellästi. Lapset tunnistivat eläimiä, esimerkiksi koiran ja hiiren. He tiesivät myös miten ne ääntelevät. Lauloimme tasa- ja kolmijakoisesti. Hiihdimme tasajakoisesti ja luistelimme kolmijakoisesti. Muutama lapsi alkoi laulaa mukana, kun kappaletta oli käyty jo jonkin aikaa. Tähän kaikkeen aikaa kului 9 minuuttia.

4. Karhu nukkuu: merkistä karhut menevät peittojen alle omaan pesään nukkumaan. Lauletaan laulu, jonka lopussa karhut heräävät. Tavoitteena harjoitella odottamista ja tukea keskittymiskyvyn kehittymistä. Arvioitu kesto 5 minuuttia.

Enni näytti mallileikin karhupehmolelulla, kun lapset vielä istuivat penkeillä. Eeva-Leena säesti laulua pianolla. Aleksi lauloi mukana. Sitten lapset pääsivät olemaan karhuja ja nukkumaan jokainen oman peiton alle. Enni ja Eeva-Leena peittelivät

lapset ja päiväkodin työntekijäkin auttoi, etenkin Lauran kanssa. Lapset nukkuivat peiton alla ja laulun lopussa heräsivät liikkumaan. Merkistä lapset palasivat takaisin nukkumaan. Mika ei halunnut mennä ollenkaan peiton alle. Kun lapset heräsivät, alkoi reipas ja innostava musiikki, joka villitsi osan lapsista, etenkin Aleksin ja Samin. Lapset osasivat kuunnella ensimmäisellä kerralla nukkumaanmenomerkkiä, joka annettiin pianolla. Toisella kerralla lapset villiintyivät enemmän, joten jatkoimme liik-kumista marssien ja tömistellen. Samilla ja Aleksilla oli vaikeuksia pysyä marssitem-possa, he juoksivat ympäriinsä. Enni koetti rauhoittaa tilannetta. He eivät myöskään osanneet kuunnella pysähtymismerkkiä. Todellinen kesto 7 minuuttia.

5. Kuurankukka: kukka aukeaa ja menee kiinni musiikin (kanteleen) tahtiin. Lattialla HITAASTI. Musiikki: Lumihutale. Tavoitteena tukea moro-refleksin mahdollisten jään-teiden poisoppimista. Arvioitu kesto 5 minuuttia.

Karhu nukkuu - leikistä siirryimme suoraan Kuurankukka-harjoitukseen. Eeva-Leena improvisoi pianolla rauhallista musiikkia. Lapset menivät selälleen peittojen päälle. Suurin osa lapsista teki harjoituksen, kun saivat avustusta Enniltä. Mika ei halunnut tehdä ollenkaan vaan istui paikallaan. Oona teki harjoitusta myös oma-aloitteisesti musiikin tahdissa. Musiikin päätyttyä Sami ja Aleksi pomppasivat heti ylös valmiina toimimaan ja riehumaan. Harjoitukseen meni aikaa 4 minuuttia.

6. Soittorasiasia. Tavoitteena luoda selkeä lopetus ja kerrata tunnilla käydyt asiat. Arvi-oitu kesto 2 minuuttia.

Pyysimme lapset istumaan piiriin ja katsoimme, että jokainen teki soittorasian käsis-tään. Lauloimme loppulaulun, muutama lapsi lauloi mukana. Oona ja Sami tekivät liikkeit mukana, Aleksi oli omissa maailmoissaan ja pyöri levottomasti paikallaan. Eeva-Leena yritti saada Lauraa mukaan, Laura tekikin muutaman liikkeen itsenäisesti mukana. Mika tapaili muutamia liikkeitä mutta oli suurimmaksi osaksi omissa maail-moissaan. Todellinen kesto 2 minuuttia.

Koko muskarin todellinen kesto oli yhteensä 40 minuuttia.

LIITE 3: Tuntisuunnitelma ja kuvaus viidennestä Musisoivat muksut - muskarista

Päivä: ma 11.2.2013 klo 10.15

Teema: Revontulet!
Musiikilliset tavoitteet: Perussykkeen kokeminen tasa- ja kolmijakoisessa musiikissa
Soittimet: Käsirummut, kapulat, sävelpalat
Materiaalit: kuulat, paperia, sormivärit, laatikot
Äänitteet ja kirjat: Limusiini, lumilauluja lapsille – cd:t
Muuta huomioitavaa: Videointi!
Omat pedagogiset ja yksilölliset tavoitteet: Saada kaikki innostumaan, vetää soljuva tunti. Pyritään selkeään ja havainnolliseen ohjeistukseen.

Mitä tehdään? Miten tehdään?	Aika	Miksi tehdään?
1. Alkulaulu: Heppuli keppuli: Rytmimunat	3	Luodaan turvallinen ja selkeä aloitus, huomioidaan jokainen.
2. Liikun-stop: kävelen, hiihdän, luistelen, pompin, konttaan, hiivin, pyörin. Kantelesäestys?	5	Tuetaan motoriikan kehitystä. Harjoitellaan pysähtymistä tauon aikana. Koetaan 3-jak/tasajak – musiikin erottamista liikkeen kautta.
3. Pakkanen paukkuu (tarina+soitto) (tasa-kolmijako). Soittimet: ensin kapulat, sitten käsirummut + laatat. Harjoitellaan soittamatta olemista.	7	Harjoitellaan perussykkeen soittamista ja eri tavoilla soittamista (3-jak/tasajak.). Harjoitellaan myös oman vuoron odottamista.
4. Revontulitanssi: - revontulikuvat - ensin istuen harjoitellaan - sitten huivien kanssa liikutaan	5	Opetellaan mitä ovat revontulet. Tuetaan motoriikan kehitystä ja luodaan esteettinen kokemus.
5. Värikuulamaalaus: Musiikki - maalataan revontulet.	10	Taide-integraatio, luodaan itse revontulet.
6. Kuurankukka: Kukka aukeaa ja menee kiinni musiikin (kanteleen) tahtiin. Lattialla HITAASTI Musiikki: Perhosvalssi	5	Tuetaan moro-refleksin mahdollisten jäänteiden poisoppimista
7. Soittorasia	2	Luodaan selkeä lopetus. Kerrataan tunnilla käydyt asiat.

Musisovat muksut – muskarin kuvaus 11.2.2013 – viidennen kerran kuvaus

1. Alkulaulu: Heppuli-Keppuli: Rytmimunat. Tavoitteena luoda turvallinen ja selkeä aloitus ja huomioida jokainen lapsi. Arvioitu kesto 3 minuuttia. Lapsista paikalla olivat Aleksi, Sami ja Laura, päiväkodin henkilökunnasta yksi henkilö.

Lapset olivat innoissaan alkulaulussa, kun sai soittaa rytmimunia. Enni lauloi ja Eeva-Leena soitti kitaraa. Innostus näkyi myös jalkojen tömistelynä. Alkulaulun jälkeen marakassit kerättiin pois Huis hais marakassit pois -laulun säestyksellä. Aikaa alkulaulun kului 2 minuuttia.

2. Liikun - Stop: Kävelen, hiihdän, luistelen, pompin, konttaan, hiivin, pyörin. Kantelesäestys. Tavoitteena tukea motoriikan kehitystä ja harjoitella pysähtymistä tauon aikana. Harjoitellaan kolmi- ja tasajakaisen tahtilajin erottamista liikkeen kautta. Arvioitu kesto 5 minuuttia.

Taputtelimme itsemme lumiukoiksi ja nousimme samalla seisomaan. Sami ja Aleksi taputtelivat mukana, Aleksi oli innokas. Laura ei taputellut, vaikka näytimme mallia, mutta nousi silti muiden mukana ylös. Eeva-Leena säesti kanteleella ja Enni djemburummulla. Liikuntajärjestys oli seuraava: marssi, hyppiminen, konttaaminen, tanssiminen (kolmijakoinen rytmi), hiipiminen, kipittäminen, pomppiminen ja laukka. Toitimme säkeistön aina kahdesti samalla liikkumistyyllillä, paitsi pomppimisen. Sami yritti katsoa liikkumiseen mallia Aleksista, ei aikuisista. Aleksi marssi innokkaasti, muut omaan tahtiin. Laurakin tapaili marssin askelia, mutta haahuili silti ympäriinsä omissa oloissaan. Konttaaminen onnistui, mutta vasta kun Eeva-Leena näytti mallia. Pelkän sanallisen ohjeen aikana ei kuunneltu, vaan otettiin myös mallia opettajasta, joka liikkui polvillaan, soittaessaan samalla kanteletta. Luran keskittymiskyky herpaantui ja hän lähti vaeltelemaan luokassa, kun liikuimme tanssien. Hän kuitenkin keinahteli mennessään puolelta toiselle musiikin tahdissa. Pojat eläytyivät musiikkiin ja etenkin valssin aikana keksivät omia tanssiliikkeitä. Ohjeiden kuuntelu sujui. Liikuntamuodosta toiseen siirryimme Eeva-Leenan kertomien pienten johdattelevien tarinoiden avulla, esimerkiksi katsokaa pientä hiirtä tai lintua, jonka jälkeen konttasimme tai kävelimme varpaillaan. Ohjeiden kuuntelu ja pysähtyminen onnistuivat myös kipittäessä, vaikka Laura tarvitsi pysähtymiseen avustajaa. Pomppimisen jälkeen Samilla oli vaikeuksia pysähtyä. Lapsista välittyi ilo musiikista ja sen mukaan liikkumisesta. Samilta ja Aleksilta laukkaaminen sivuttain onnistui luontaisesti. Laura ei osannut laukata. Lopuksi menimme laulun säestyksellä istumaan penkeille. Laura ei olisi halunnut tulla, vaan Eeva-Leenan piti hakea hänet takaisin penkille. Todellinen kesto 5 minuuttia.

3. Pakkanen paukkuu (tarina + soitto). Tavoitteena harjoitella perussykkeen soittamista kolmi- ja tasajakaisessa musiikissa. Tavoitteena myös harjoitella oman vuoron odottamista sekä soittamatta olemista. Soittimina kapulat, käsirummut ja laatat. Arvioitu kesto 7 minuuttia.

Kun olimme päässeet takaisin penkeille, aloimme muistella tarinaa, jonka Enni kertoi viime kerralla. Kertasimme Ennin johdolla koko tarinan ja lapset jaksoivat kuunnella keskittyneesti. Enni tehosti tarinaa quirolla, ilmeillä ja eleillä. Tarinan lomassa tuli kerrattua myös pakkaneen paukkuu - laulu lorutellen. Lapset tekivät joitain liikkeistä mukana: reisiin taputusta, tähtien tuikkimista taivaalla. Suurimman osan ajasta lapsia kuitenkin piti houkutella tekemään mukana. Sami ja Alekski tulivat liikkein mukaan vasta lopussa kohdassa "taivaalla suuren suuri kuu". Laura teki mukana avustettuna. Kun alettiin laulaa ja leikkiä pakkaneen paukkuu - leikkiä, lauloivat Alekski ja Sami mukana ilman eri kehoitusta. Enni soitti tässä kanteletta ja Eeva-Leena näytti soitinkuvia ja näytti soittomallia rytmikapuloilla. Ainoastaan se soitin, jonka kuva näkyi, sai soittaa.

Kun oli laulettu muutaman kerran laulua, otimme mukaan kapulat, joilla soitimme perussykettä, paitsi "taivalla suuren suuri kuu" piirsimme niillä kuun taivaalle. Alekski löysi kappaleen perussykkeen ja soitti sen tahtiin. Houkuttelimme lapsia laulamaan, mutta lapset eivät silti laulaneet enempää kuin tähänkään mennessä. Seuraavaksi vaihdoimme rytmikapulat käsirumpuihin. Eeva-Leena keräsi rytmikapulat pois samalla kun Enni jakoi käsirummut. Idea oli sama kuin kapuloilla: soitimme perussykettä ja sivelimme rumpua, joka lopuksi nostettiin ylös. Tässäkin käytimme tukena apukuvia soittimista. Jos oman soittimien kuva ei ollut esillä, niin sai kuitenkin laulaa mukana. Ensimmäisenä oli rytmikapuloiden kuva ja nostimme rummut ylös, jotta niitä ei soitettaisi. Laura soitti rumpuaan tästä huolimatta. Sami ja Alekski nostivat rummut ja lauloivat ainakin viimeisen nuotin. Seuraavana näytimme rummun kuvaa ja soitimme sekä lauloimme.

Viimeisenä vaihdoimme rummut sävelpaloihin. Enni esitteli ja jakoi ne lapsille. Enni jatkoi kantelesäestystä ja Eeva-Leena soitti malliksi kahdella sävelpalalla. Ensimmäisellä kerralla sävelpalojen säestysrytmi vaihtui puolinuotista neljäsosaan ja takaisin. Toisella kerralla rytmi oli koko ajan puolinuotti. Lapset eivät pysyneet mukana tempossa, vaan soittivat nopeammin. Kolmijakoista rytmiä ei harjoiteltu, ainoastaan tasajakoista. Lopuksi soittimet kerättiin pois Huis hais soittimet pois - laulun kanssa. Kokonaisuudessaan Pakkanen paukkuu - lauluun käytettiin 13 minuuttia.

4. Revontulitanssi: Revontulikuvat. Ensin istuen harjoitellaan, sitten huivien kanssa liikutaan. Tavoitteena tukea motoriikan kehitystä ja luoda lapsille esteettinen kokemus lapsille. Opetellaan, mitä revontulet tarkoittavat. Arvioitu kesto 5 minuuttia.

Tämä osio aloitettiin tarinalla, jossa menttiin ulos kylmään pakkaseen ja ihmeteltiin taivaan väriiloista, revontulia. Enni kertoi tarinan ja Eeva-Leena näytti revontulikuvia lapsille. Enni kertoi, mitä revontulet tarkoittavat: ne ovat aurinkotuulta ja niitä voi nähdä yöllä kun on kovin kylmä. Siirryimme Revontulitanssi -lauluun, jota harjoiteltiin ensin paikallaan istuen. Soitimme perussykettä reisiin ja käsiin. Taputuksessa opettajat näyttivät neljäsosasykettä, mutta lapset olisivat halunneet taputtaa kahdeksasosia. Lapset tulivat hyvin mukaan liikkeisiin. Tämän jälkeen muodostimme jonon ja johdatimme lapset katsomaan "taivaanneidin rumpua", eli käsirumpua, jonka alle oli

piilotettu värikkäitä huiveja, revontulia. Jokainen lapsi sai yhden huivin. Huivit innostivat lapsia, he jaksoivat keskittyä ja olivat mukana tanssissa, myös Laura. Lauraa tosin avustettiin. Lapset olivat haltioituneita huiveista, niitä heiluteltiin ja niiden liehumista ihailtiin. Samia piti ohjata pysähtymään uuden säkeistön alkaessa. Laura ei tullut toisessa säkeistössä enää piiriin muiden kanssa, vaan jäi heiluttelemaan huivia itsekseen. Eeva-Leena yritti käydä hakemassa Lauraa muiden mukaan ja meni tanssimaan Luran kanssa. Enni otti sillä aikaa kontaktia muihin lapsiin. Kolmannessa säkeistössä Sami tuli itse mukaan piiriin. Eeva-Leena keräsi huivit takaisin rummun sisään laulun lopun aikana. Laura ei olisi millään halunnut luopua huivistaan. Todellinen kesto 9 minuuttia.

5. Värikuulamaalaus: Taideintegraatio. Tavoitteena luoda itse revontulet. Arvioitu kesto 10 minuuttia.

Olimme laittaneet ennen tunnin alkua valmiiksi paperin ja lasikuulan tyhjään muovirasiaan. Lapsen valitsemaa väriä kaadettiin paperille pieni määrä, jonka jälkeen laatikon kansi suljettiin ja lapsi sai alkaa tanssia laatikon kanssa musiikin tahtiin. Tarkoituksena oli saada kuula liikkumaan, jolloin se väriin osuessaan tekisi kuvioita paperille. Ensin musiikkina oli rauhallinen Lappi-aiheinen musiikki. Musiikkiliikunnan lomassa lisättiin myös toista väriä laatikkoon. Rauhallisen musiikin jälkeen maalasimme vielä Revontulitanssin tahtiin. Reippaampi musiikki sai eloa lapsiin ja maalauksiinkin tuli enemmän yksityiskohtia. Lapset meinasivat riehaantua reippaamman musiikin aikana, mutta oman kuulan tarkkailemiseen kehottaminen rauhoitti heitä. Loppumusiikin ajan lapset tarkkailivatkin vain oman kuulan liikettä. Maalaukseen kului aikaa 7 minuuttia.

6. Kuurankukka: kukka aukeaa ja menee kiinni musiikin tahtiin. Lattialla HITAASTI. Musiikki: Perhosvalssi. Tavoitteena tukea moro-refleksin mahdollisten jäänteiden poisoppimista. Arvioitu kesto 5 minuuttia.

Laitoimme patjoja lattialle ja lapset kävivät niiden päälle makaamaan. Lapset jo selkeästi muistivat harjoituksen, esimerkiksi Laura kävi oma-aloitteisesti makuulle. Jokaiselle lapselle oli tällä kertaa oma aikuinen, joten lapset saivat paljon aikuisen huomiota. Jokainen aikuinen auttoi yhtä lasta tekemään harjoituksen. Laura ei maltanut pysyä paikoillaan, muut pysyivät melko hyvin. Todellinen kesto 2 minuuttia

7. Soittorasias. Tavoitteena luoda selkeä lopetus ja kerrata tunnilla käydyt asiat. Arvioitu kesto 2 minuuttia.

Kaikki malttoivat istua piirissä loppulaulun ajan. Aleksi ja Sami tekivät liikkeet itse mukana ja Laurakin avustettuna. Aika kului minuutti.

Kokonaisuutena muskariin kului 39 minuuttia.